في

التربية المقارنة والدولية

تأليف

د/ سعيد الدقميري

استاذ التربية المقارنة والدولية المساعد

بجامعة الملك عبد العزيز والملك سعود ونجران (سابقا)

د/ ابتسام خالد يحي سلامة

عميد كلية البنات

جامعة الحدود الشمالية

أ.إبراهيم الخثعمي

الخبير التربوي

بمملكة السعودية والبحرين

مكتبة جزيرة الورد

في

التربية المقارنة والدولية

د/ سعيد الدقميري

أستاذ التربية المقارنة والدولية المساعد

بجامعات الملك عبد العزيز والملك سعود ونجران (سابقاً)

د/ ابتسام خالد يحيى سلامة

عميد كلية البنات

جامعة الحدود الشمالية

أ. إبراهيم الخثعمي

الخبير التربوي بمملكتي السعودية والبحرين



بطاقة فهرسة

مكتبة جزيرة الورد

اسم الكتاب : **في التربية المقارنة والدولية**

المؤلف : د. سعيد الدقميري

رقم الإيداع : ٨٧٦٩/ ٢٠١٨م

الطبعة الأولى ٢٠١٨



القاهرة : ٤ ميدان حليم خلف بنك فيصل
ش ٢٦ يوليو من ميدان الأوبرا ت : ٠١٠٠٠٠٤٠٤٦ - ٢٧٨٧٧٥٧٤
Tokoboko_5@yahoo.com

مقدمة الكتاب

التربية المقارنة علم حديث النشأة واسع النطاق، تنظر إليه الأمم باهتمام كبير، لأنها تؤمن بأن التربية هي الأداة الفاعلة في تطوير المجتمع، وأن دراسة التربية دراسة مقارنة هو الطريق الأمين للسيطرة على تلك الأداة وتوجيهها.

إذا أردنا أن نوصف التربية المقارنة بعلم التربية المقارنة فعلينا أن نعمد إلى مقارنة الكليات وليس الجزئيات، بمعنى أن يكون في جملته مقارنا في كلياته، فلا يكفي أن نقارن الظاهرة التعليمية موضوع الدراسة فقط، أو نقارن بين السياسات الثقافية عن هذه الظاهرة فقط، أو نقارن بين تفسيرات أوجه الشبه والاختلاف للظاهرة التعليمية عبر عدة بلاد فقط، أو نقارن بين المعطيات التي تم التوصل إليها وبين الظاهرة التعليمية في سياقها الثقافي وأسباب تفسيرها فقط.

والعولمة عملية تراكمية، أي أن ما قد سبق مهد للعولمة التي نشهدها اليوم، والجديد فيه هو تزايد وتيرة تسارعه في الفترة الأخيرة بفضل تقدم وسائل الإعلام والاتصال، ووسائل النقل والمواصلات والتقدم العلمي بشكل عام، ومع ذلك فهي لم تكتمل بعد، أن قيادة العولمة تتم على نحو جوهري من قبل الغرب، في حين انحسار هذه المظاهر بشكل عام في العالم الإسلامي.

هناك علاقة وطيدة الصلة بين التربية الدولية بالتربية المقارنة، فيمكننا القول بأن التربية الدولية هي أحد فروع وميادين التربية المقارنة، وذلك لأن التربية المقارنة تخدم وتسهم في تحقيق أهداف التربية الدولية من خلال ما توفره من معلومات عن ثقافات الشعوب وأنظمتها الاجتماعية مع الارتباط بالأنظمة التعليمية في البلدان المختلفة في العالم، كما لا يمكن فهم العالم المعاصر إلا من خلال الدراسة الدولية للنظم التعليمية.

فالتربية الدولية هي الجهود الدولية التعاونية لتبادل المعلمين والمتعلمين والنهوض بالمناطق المتخلفة ثقافياً، لذلك استخدم كندل مفهوم التربية الدولية والتربية المقارنة كمترادفين، إلا أن واقع الأمر أنهما غير مترادفتين.

والتربية المقارنة والدولية ـ تدرس في كليات التربية والكليات غير التربية ـ تتناول دراسة المشكلات والقضايا العالمية، وهي بهذا تجعل الطلاب في وضع يمكنهم من التعرف إلى دورها في تحسين العلاقات الدولية ونشر السلام العالمي.

ونقدم هذا العمل عله يسد نقصاً في الدراسات الدولية ليأتي الكتاب في عدد من الفصول التي تناولت في الأول: مدخل للتربية المقارنة، وفي الثاني: مراحل تطور التربية المقارنة، والثالث: نظام التعليم في السعودية، وفي الرابع نظام التعليم في إنجلترا، وفي الخامس نظام التعليم في أمريكا، والسادس نظام التعليم في ماليزيا، وفي الفصلين السابع والثامن:العولمة والتربية الدولية، وأخيراً التربية الدولية نشأة وتطور وقضايا.



الفصل الأول

مدخل للتربية المقارنة

.. تمهيد

التربية المقارنة علم حديث النشأة واسع النطاق، تنظر إليه الأمم باهتمام كبير، لأنها تؤمن بأن التربية هي الأداة الفاعلة في تطوير المجتمع، وأن دراسة التربية دراسة مقارنة هو الطريق الأمين للسيطرة على تلك الأداة وتوجيهها.

منذ انتشرت فكرة «التخطيط التربوي» و «التخطيط الاجتماعي» زاد قيمة «التربية المقارنة» في نظر المسؤولين فقد لوحظ أن أي تخطيط تربوي في أي ميدان من ميادين الحياة الاجتماعية معرض للإخفاق ما لم يرافقه تخطيط تربوي مناسب مواكب للمتغيرات فلا يمكن أن يبنى التخطيط التربوي من غير التربية المقارن.

لذا نجد الدراسات والبحوث في التربية المقارنة قامت على أسس منهجية وهي الأمانة والأصالة والتجديد والمرونة، فدراسة التربية دراسة مقارنة هي الطريق الأمين للسيطرة على تلك الأداة وتوجيهها، فمنذ انتشرت فكرة التخطيط التربوي والتخطيط الاجتماعي زاد قيمة التربية المقارنة من قبل المسئولين.

فقد لوحظ أن أي تخطيط في أي ميدان من ميادين الحياة الاجتماعية مُعرض للإخفاق ما لم يرافقه تخطيط تربوي مناسب مواكب للمتغيرات، فلا يمكن أن يُبنى التخطيط التربوي من غير التربية المقارنة، وذلك لأننا حتى نستطيع بناء خطة لابد من الاستفادة من الوسائل والأساليب وليس الثقافات والفلسفات.

لذا فعلى الباحث في التربية المقارنة الأمانة والأصالة والمرونة معرفة هذه الأمور الثلاثة

الأمانة :هي الأمانة العلمية في نقل ما أخذ من الآخرين دون نسبة ذلك لذات

الباحث نفسه.

الأصالة: وهي أن يرتبط الماضي بالحاضر والاعتزاز بالماضي دون الاكتفاء به فلا يمكن للحاضر أن ينجز دون ربطه بالماضي، كما أن المنهجية العلمية التي يتبعها الباحث وتكمن في أن يأخذ جميع المعلومات من مصادر مختلفة، هذه المصادر تتميز بالأصالة والموثوقية والمنهجية.

المرونة: وتعني القابلية للتطبيق والتطوير والتغيير ومراعاة الفروق البيئية والاجتماعية والاقتصادية، أي التكيف والقابلية للمواءمة، ويجدر بنا هنا تساؤل مهم وهو: هل التربية المقارنة طريقة مقارنة أم علم مقارن؟

إن النظرة التحليلية للدراسات المقارنة يمكن تبين بوضوح تمايز هذه الدراسات؛ فمنها دراسات قائمة أصلا على المقارنة، وأخرى قائمة على استخدام الطريقة المقارنة، وثالثة لا نعثر فيها على أي أثر للمقارنة ولا نعثر فيها على أي محاُولة لاستخلاص بعض النتائج أو صياغة بعض الفرضيات التي قد تكون مفيدة في سباقات ثقافية أخرى.

ويمكن رد هذا التمايز إلى غموض أو لبس في مفهوم المعالجة المقارنة، وما يستتبع ذلك من اختلاف في نوع المعالجات المقارنة المستخدم في الدراسات التربوية المقارنة، فالمقارنة من حيث أنها طريقة هي ظاهرة عالمية وشاملة لمعظم العلوم ويمكن أن نلحظ استخدام هذه الظاهرة في أي علم من العلوم (مثل الأدب المقارن الفقه المقارن ...الخ)، فهي تأخذ نمط المقارنة بين الجزئيات وليس الكليات، وكذلك المقارنة بين الجزئيات دون غيرها أو بين جزئية وأخرى دون غيرها.

أما إذا أردنا أن نوصف التربية المقارنة بعلم التربية المقارنة فعلينا أن نعمد إلى مقارنة الكليات وليس الجزئيات ، بمعنى أن يكون بحثنا في جملته مقارنا في كلياته ، فلا يكفي أن نقارن الظاهرة التعليمية موضوع الدراسة فقط ، أو نقارن بين السياسات الثقافية عن هذه الظاهرة فقط ، أو نقارن بين تفسيرات أوجه

الشبه والاختلاف للظاهرة التعليمية عبر عدة بلاد فقط ، أو نقارن بين المعطيات التي تم التوصل إليها وبين الظاهرة التعليمية في سياقها الثقافي وأسباب تفسيرها فقط ، بل أنه لكي نوصف علم التربية بالمقارن فيجب أن يشتمل على كل هذه المقارنات مجتمعة كوحدة واحدة أو رزمة واحدة دون الاقتصار على أجزاء منها دون غيرها.

ولن تكون مقارنة الكليات مقارنة علمية حقيقية ولن تأتي ثمارها إلا إذا ارتكزت على ركيزتين أساسيتين:

الأولى :أطر نظرية أو نظريات) ومداخل منهجية ملائمة لطبيعة الظاهرة التعليمية موضوع الدراسة والبحث.

الثانية :سياق معرفي يضم معارف تربوية وأخرى غير تربوية في تناسق وتداخل وتفاعل وتكامل.

وبدون توفر هاتين الركيزتين وبدون توظيفهما بشكل صحيح سوف تنتفي قيمة مقارنة الكليات وأهميتها ودلالتها، وتسقط عمليتها، بل يصبح من الصعب التوصل إلى تعميمات تفضي بنا إلى رسم آليات التغيير والتطوير

ماهية التربية المقارنة:

المقارنة رديف الموازنة، والتي هي سمة بشرية ومهارة يتمتع بها الإنسان بنسب متفاوتة وتتبع مستوى المعرفة والتركيبة النفسية والخلفية العقائدية والثقافية لدى الفرد والمجتمعات، وفي المثل العربي :وبضدها تتمايز الأشياء.

فالمقارنة :جهدٌ عقليٌ حسيٌ مهاري، يتمثل كالآتي:

عقلي :عملية عقلية ينتج من خلالها الملاحظة والاستشراف والتنبؤ والتقييم.

حسي :أي المثابرة والبحث والسفر والانتقال، يلمسها الإنسان من

خلال جسده.

مهاري :إتقـان الشـخص اسـتخدام الأدوات الأمثـل في المكـان الأمثـل، ومهارة أداوت البحث واستخدامها وتطبيقها والتحليل والتركيب؛ فالمهارة تـأتي من خلال بالتمرس والتدريب.

لذا هناك فرق بين الباحث الحاذق الماهر وبين الباحـث العـادي في عمليـة المقارنة من حيث الوسائل والطـرق والأدوات العلميـة المسـتخدمة في التربيـة المقارنة والتي تساعد الباحث على تحديد الأفكار ووضعها وترتيبها في مساقات دينية أو ثقافية أو اجتماعية أو علمية أو تربوية ... الخ.

فالمقارنة العلمية تساعد في عمليات التحليل والتفسير والتركيب والتعميم واستخلاص النتائج والقوانين.

مفاهيم عامة حول مصطلح التربية المقارنة :

يمكننا القول أن الوصول إلى تعريف واحد محـدد للتربيـة المقارنـة أمـر بـالغ الصعوبة، ونظرا لتعدد التعريفات التي تتابعت من جانب روادها عبر أكثر من قـرن ونصف، والـذين تناولـت آراؤهـم مفهـوم هـذه المـادة مـن زوايـا مختلفـة تبعـا لاختلاف الهدف الذي يسعون إلى تحقيقه من وراء دراستها، لدرجة انـه لا يوجـد حتى الان اتفاق عام بين المشتغلين بالتربية المقارنة عـلى تعريفهـا تعريفـا جامعـا مانعا، ومع ذلك سنحاول استعراض اغلب هـذه التعريفـات لنسـتخلص منهـا في النهاية ما يمكن اعتباره من وجهة نظرنا أفضل التعريفات:

١-تعريف جوليان Julian Antoine:

يلاحظ أن الأصول للاجتهادات في تعريف التربية المقارنة ترجـع إلى بـدايات القرن التاسع عشر وعلى وجه الدقة عام ١٨١٧ حينما كتب مارك انطـوان جوليـان دي ماري الذى يلقب بأبي التربية المقارنة دراسته الشـهيرة بعنـوان خطـة وافكـار مبدئية للعمل في التربية المقارنة وقد عرف جوليان الوصول إلى اسـتنتاج المبـادئ

قواعد العامة السائدة بينها ، وبذلك يمكن أن يكون للتربية المقارنة هدف ايجابي يساعد في تطوير الهوية القومية للتعليم اهتم حوليان بالجانب التحليلي في دراسة التربية المقارنة بهدف اصلاحي ، ومع أن صاحب هذا التعريف قد مضى عليه زمن طويل الا أن تعريفه ما زال يلقى قبولا لدى المحدثين من دارسي التربية المقارنة.

٢-تعريف سادلر Sadler:

يرى أن القيمة التي نحصل عليها من دراستنا بروح منصفة وبدقة علمية للنظم التعليمية الأجنبية هي تأهيلنا لان نصبح أكثر صلاحية لدراسة نظامنا التعليمي وفهمه ويتساءل: أليس من المحتمل أننا إذا ما حاولنا بروح ودية أن نتفهم نظاماً تعليميا أجنبيا أن نصبح بدورنا أكثر قدرة على فهم روح نظامنا التعليمي القومي وتقاليده وأن نصبح أكبر إحساسا بمثله غير المكتوبة.

٣-تعريف كندل Kendal :

يعرفها كندل بانها الفترة الراهنة من تاريخ التربية المقارنة، او انها الامتداد بتاريخ التربية حتى الوقت الحاضر، وينظر اليها على انها مقارنة للفلسفات التربوية المختلفة ودارة هذه الفلسفات التربوية وتطبيقاتها السائدة في الدول المختلفة.

ويقول كندل: أن الهدف من التربية المقارنة – كما هو الحال في القانون المقارن والادب المقارن والتشريع المقارن – هو الكشف عن اوجه الاختلاف في القوى والاسباب التي يترتب عليها في النظم التعليمية وذلك للتوصل إلى المبادئ الكامنة التي تحكم تطور جميع النظم القومية للتعليم.

ويلاحظ أن كندل قد تأثر في كتاباته بما قاله، كل من جوليان وسير مايكل سادلر كما أن كتابه الأساسي في التربية قد ظهر عام ١٩٣٣ في وقت كان الكساد الاقتصادي – واستيقاظ الوعي القومي بين الشعوب وظهور الايديولوجيات الجماعية الحديثة الفاشية والنازية ومشكلات الديمقراطية الغربية مما يشد انتباه المربين في كل انحاء العالم، ولا شك أن كندل ذهب إلى ابعد ما قال به جوليان فقد

نبه الاذهان (مثل سادلر) إلى اهمية القوى والعوامل الثقافية في أي مجتمع وذلك باعتبارها مفسرات سببية للنظم والمشكلات التعليمية.

٤-تعريف لاورايز Lauwerys:

يرى لاورايز أن على دارس التربية المقارنة الا يكتفي بوصف النظم التعليمية وانما عليه أن يحلل هذه النظم ويفسرها فالهدف من دراسة الوقائع التعليمية يجب أن يتضمن فهم اسباب وجود نظم تعليمية في بلد بالصورة التي هي عليها، وهي يرى أن الغرض من التربية المقارنة نظري وعملي معا فهي توفر لدارسها المتعة العقلية الناتجة عن التأمل في النظم التعليمية إلى جانب انها تكشف له عن العوامل التي تؤثر في تلك النظم.

٥-تعريف مالينسون Mallinson:

يعرف مالنيسون التربية المقارنة بانها « الدراسة المنظمة للثقافات من اجل اكتشاف أوجه الشبه والاختلاف، ولما كانت هناك حلول مختلفة (بما لها من نتائج) لمشكلات قد تكون عامة ومشتركة للجميع، وهو يشير إلى أن التعرف على مشكلات التربية في الدول الاخرى يعتبر من اهم الواجبات الاولية لأي باحث في هذا الميدان وانه على أي دارس جاد لأمور التربية في عصرنا الراهن أن يكون على الفة بما يجرى في البلاد الاخرى، وبهذه الطريقة يستطيع أن يدرس وان يفهم نظام بلده، وان يخطط لمستقبل تطوره بذكاء ووعى.

وهنا نجد تأكيد مالينسون لدراسة الإطار الثقافي للأنظمة التعليمية وما يترتب على ذلك من اوجه الشبه والاختلاف، وذلك بهدف نفعي اصلاحي ايضا يمكن الافادة منه في اصلاح النظم القومية وتطويرها.

٦-تعريف جورج بريداي Beredey:

يعرف بريداي التربية المقارنة بانها المسح التحليلي للنظم التعليمية الأجنبية وفي عبارة اخرى يعرفها بانها: الجغرافيا السياسية للمدارس من حيث عنايتها

بالتنظيمات السياسية والاجتماعية من منظور عالمي ومهمتها هي التوصل بمساعدة الطرق المستخدمة في الميادين الاخرى إلى الدروس التي يمكن استخلاصها من المفارقات او التباين في الممارسات التربوية في المجتمعات المختلفة كوسيلة لتقويم النظم القومية والمحلية.

ويؤكد بريداي أن التربية المقارنة لا يمكن أن يطلق عليها الفترة المعاصرة من تاريخ التربية كما يظن البعض – وهو بذلك يشير إلى كندل لأنها دراسة ذات طابع تتداخل فيه ميادين مختلفة، وهو يرى انه إذا كان على التربية المقارنة أن تنشد شيئا ذات قيمة من دراسة اوجه الشبه والاختلاف في النظم التعليمية فان ذلك لا يتحقق تماما الا باعتمادها على ميادين متعددة كعلم الاجتماع والتاريخ والاقتصاد والسياسة وغيرها ومعنى هذا أن دارس التربية المقارنة يحتاج إلى مهارات اخرى غير المعلومات التربوية.

٧-تعريف قاموس التربية « كارتر ف جود » Carter V. good:

تعرف التربية المقارنة في قاموس التربية بانها مجال من مجالات الدراسة يتعلق بمقارنة النظريات التربوية وتطبيقاتها في بلاد مختلفة بهدف تعميق فهمها للمشكلات التعليمية في بلادنا وكذلك في البلاد الاخرى.

ونود الإشارة هنا، إلى أن التعريفات السابقة تمثل في الواقع اراء رواد التربية المقارنة في مختلف مراحل تطورها، لأنها تعبر عن وجهة نظر كل من (مارك انطوان جوليان، ومالينسون، وسادلر، ولاورايز، وبيريداي وغيرهم) في مفهوم التربية المقارنة وما تسعى اليه من أهداف، ولذلك فهي توضح لنا التطور الذي حدث في مفهوم هذا العلم كما تحدد لنا أهميتها في ضوء أهدافها المتعددة.

ومع تعدد تعريفات التربية المقارنة، إلا انه يمكننا تعريفها بانها:

الدراسة المنظمة لثقافات الدول المختلفة بصفة عامة، ولأنظمة التربية والتعليم فيها بصفة خاصة، وما يتصل بها من فلسفات ونظريات تربوية وما تتضح

فيها من اوجه التشابه والاختلاف، والقوى والعوامل التي تقف وراء ذلك بهدف اصلاح النظم القومية وتطويرها.

أو هي: رحلة سياحية لمشتاق حول النظم التعليمية في بلدان العالم المختلفة من اجل التعرف على اوجه التشابه والاختلاف بينها ومحاولة الاستفادة منها لإصلاح امراض نظامنا التعليمي في ضوء ظروف مجتمعنا.

وهكذا يتضح من استعراض التعريفات السابقة انه يصعب وجود تعريف قاطع لهذا النوع من علوم التربية متفق عليه من قبل جميع المشتغلين في الدراسات التربوية المقارنة، وغير اننا إذا حاولنا تحليل ما كتبوه أمكننا أن نستخلص الامور الآتية:

١-أن التربية المقارنة تبحث في العوامل التي تتأثر بها نظم التعليم المختلفة والتي يكون لها الأثر الكبير في اختلاف هذه النظم بعضها عن بعض.

٢-ان الدراسة المقارنة ليست مجرد جمع معلومات وبيانات عن النظم التعليمية إذا انها تتطلب القيام بتحليل هذه المعلومات والبيانات.

٣-ان للدراسة المقارنة فائدتين: نظرية فهي تساعد الدارس على تحصيل نوع من المتعة العقلية وتأتى نتيجة لما يقوم به من التأمل والبحث والتفكير، كما أن دراسته للعوامل المؤثرة في النظم التعليمية الأجنبية ومشكلات هذه النظم وكيفية معالجتها تزيد من فهمه وتقديره لنظام التعليم في بلده والمشكلات المتعلقة به.

ويتضح أيضاً من استعراض التعريفات السابقة في التربية المقارنة موضوع مستقل بذاته فهي تهتم بالتربية في كل انحاء العالم أي انها تعنى بالتربية من منظور عالمي وهي كذلك تعنى بالدراسة التحليلية للقوى الثقافية بهدف التوصل إلى فهم معقول لجوانب التشابه والاختلاف بين الانظمة القومية للتعليم ومشكلاتها المختلفة ، وان للتربية المقارنة مناهج مستقلة خاصة بها شانها في ذلك شان القانون المقارن والادب المقارن والتشريع المقارن هي في سبيل ذلك تعنى

بالتوصل إلى الطريقة الصادقة كأساس للمقارنة تتضمن بالضرورة قيمة نفعية اصلاحية لتطوير نظم التعليم القومية.

وهنا يمكن القول أن التربية المقارنة الوصفية تُبنى على النقل و الاستعارة . أما التفسيرية تُبنى على التحليل و التعليل و الخروج بفكر تربوي ناضج.

مجالات التربية المقارنة :

تتعدد المجالات والميادين التي تتصدى التربية المقارنة لدراستها بحيث يمكن الإشارة إلى التصنيف الآتي لهذه المجالات والميادين:

١-دراسة الحالة:

وفيها يقوم الباحث بدراسة شاملة لاحد نظم التعليم في العالم مثل نظام التعليم في الولايات المتحدة الأمريكية، او نظام التعليم في المملكة العربية السعودية، وهكذا ... ومن المفترض بطبيعة الحال أن يعمد الدارس هنا إلى البحث عن القوى والعوامل المختلفة المؤثرة في النظام حيث أن هذا من شانه أن يعيننا على فهم ادق وأعمق وبصر اشمل بالنظام موضوع الدراسة.

٢-الدراسة المجالية:

كأن يقوم الدارس مثلا باختيار عدد من البلاد التي يوجد بين نظم تعليمها قدر مشترك، فمثلا يدرس « التعليم في دول النمور الاسيوية »، او التعليم في البلاد العربية، او التعليم في الدول النامية هكذا.

٣-دراسة المشكلات:

وهنا يختار الباحث مشكلة او قضية من مشكلات او قضايا التعليم ليتبع، أوضاعها ويشخص مظاهرها ويحلل أسبابها في عدد من البلاد ، ومثال ذلك أن يختار الباحث مشكلة مثل : « مشكلة إعداد المعلم ، ومشكلة التعليم الفني في عدة بلدان ، ومشكلة الأمية ، ومشكلة الإرهاب ، ومشكلة الإدمان وهكذا » ،

ليجعلها محور البحث والدراسة.

٤-الدراسة العالمية:

وهي تتمثل عادة في الدراسات التي تقوم بها الهيئات الدولية عادة وخاصة منظمة اليونسكو عندما تقوم بدراسة مثلا عن اجور المعلمين وتدنى مكانتهم في مختلفة دول العالم، وبطبيعة الحال يكاد يكون من المستحيل أن يقوم بعمل هذا النوع باحث فرد لأنها تقتضي جمع بيانات عن طريق الاتصال بالسلطات التعليمية في مختلفة الدول فضلا عن التكاليف الباهظة والوقت الطويل الذي تستغرقه.

أهداف التربية المقارنة :

والتربية المقارنة في ازهي صورها انما ترنوا إلى بناء نوع من تبادل الفكر والتفاهم العالمي من اجل الحفاظ على سلام ووفاق دولي دائم يحقق للإنسان الفرد رفاهيته وسعادته ومن خلال هذا الدور الذي تلعبه التربية المقارنة يمكن تمييز أهدافها التي تتلخص في:

١-الهدف العملي التطبيقي:

اذا نظرنا إلى التعليم من وجهة نظر اقتصادية فهو اولا سلعة استهلاكية تستهلك جزءا من ميزانية الدول وهي في نفس الوقت استثمار اجل ، إذن فهو له قيمة تطبيقية وعملية وهذا هو ما دفع الدول في القرن الماضي إلى احلال المدرسة الثانوية العامة الحالية مكان مدرسة اللغات التي كانت شائعة في العصور الوسطى، ثم استبدالها فيما بعد بالمدرسة الشاملة في الولايات المتحدة الأمريكية وبالمدرسة البوليتكنيك في اتحاد الجمهوريات السوفيتية ، وما تحاول مجموعة من الدول باستخدام المنهج المقارن – من الاستفادة من هذه التطورات كلها من اجل ربط التعليم بالحياة العملية والانتاج بدلا من تخريج موظفين مكتبيين.

٢-الهدف الإنساني:

لقد اعطى رواد التربية المقارنة منذ قرن مضى اهمية لاحتياجات المجتمعات

من الناحية الإنسانية والتي تهدف إلى توفير ظروف وفرص أفضل لحياة الإنسان والتي من بينها التعليم، واليوم وفي عالم يتضاعف فيه اعداد الناس وتنفجر فيه المعرفة، ويتقدم فيه المعلم والتكنولوجيا ساعة بعد ساعة تزداد الحاجة إلى التعليم وتصبح مبادئه مثل:

أ- تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية للجميع.

ب- ونمو كل فرد لأقصى حد ممكن حسب قدراته واستعداداته وميوله.

ت- وضع الضمانات الكاملة لتحقيق ما يسمى بديمقراطية التعليم.

وليست إلا مبادئ إنسانية يسعى إلى تحقيقها وتوفيرها من أجل الإنسان نفسه كفرد قبل أن تكون من اجل المجتمع.

وإذا كان تحقيق كل ذلك ممكنا في الدول المتقدمة فان معالجتها في الدول النامية عندما تصبح من بين مشاكلها التعليمية تكون أكثر الحاحا من اجل رقى شعوبها وتقديمهم، وطبيعي أن يكون للتربية المقارنة دورها في رسم السياسات التربوية اللازمة لها.

٣-الهدف الحضاري:

في عالم دائم التغير والتطور، وتزداد فيه الهوة بين الدول المتقدمة والدول النامية او الاخذة في النماء يتطلب الامر زيادة الصلة والتفاهم بين تلك الدول من اجل بذل الجهد لتوفير حياة أفضل لكل شعوب العالم، وإذا كانت التربية المقارنة تسعى لتحقيق ذلك فهي في نفس الوقت تهدف إلى التعرف على ثقافات الشعوب المختلفة وانظمتها التعليمية مما يعمل على زيادة الصلة والتفاهم بينهما لا كدول فقط بل كأفراد أيضا، والتربية المقارنة يمكنها بوسائل متعددة عن طريق نشر المطبوعات ذات الطابع العالمي أن تعمل على زيادة كل هذه الصلات بطريق مباشر او غير مباشر.

٤-الهدف السياسي:

تعتبر التربية المقارنـة بدراسـتها لموضـوعات معينـة مثـل : الادارة التعليميـة والعلاقـة بـين الـدول والتعلـيم وبـين الدولـة والفـرد في ظـل خلفيتهـا ونظمهـا الايديولوجية والفلسفية انما تعالج موضوعا سياسيا بالدرجة الاولى، وهي في كـل هذا تفصح ايضا عما تدين له الدولة وبالتالي الـنظم التعليميـة مـن افكـار ومبـادئ سياسية وامكانية رفضها او قبولها، ففي ظل النظام النـازي في المانيـا والفاشـي في ايطاليا تحول التعليم إلى نظام عسكري عنصري واصبح هدفه تكوين جـيش قـوى وكان طبيعيا أن ينتهي الامر بهتلر وموسيلينى أن يعلنوا الحرب على العالم من اجـل ايجاد عمل لتلك الجيوش التي اعدوها وكان مآلها إلى الفشل.

وبالمثل في اليابان قبل الحرب العالمية الثانية بينت الدراسات المقارنـة كيـف كان الامبراطور بسيطرته الكاملة على افراد الشعب كان يدفعهم إلى الانتحار عندما يلتقي بصر أحدهم ببصره، كل هذا في ظل نظام عسكري استبدادي ما لبث أن انهار ايضا.

وما من شك في أن الدراسات المقارنة لتلـك الـنظم يعطينـا دروسـا مسـتفادة ليمكن تجنبها في المستقبل عن طريق التربية والتعليم، كما انها تضع الخطط لتلك الشعوب لإعادة بنائها في ظل نظم ديمقراطية صـحيحة يقـوم التعلـيم فيهـا بـدور أساسي.

٥-الهدف النفعي الإصلاحي:

يعد الهدف الإصلاحي النفعي هو أكثر الأهداف شـيوعا بـين مـا يعطيـه رواد التربية المقارنة من تعريفات لهـا، فتعريفـات أصـحاب مـنهج القـوى والعوامـل الثقافية يشيرون دائما إلى أن هدف التربية المقارنة هو التعرف عـلى مـا يوجـد بـين نظم التعليم من اختلافـات وتشـابهات وتفسـيرها ثقافيـا بهـدف اصـلاح نظمهـم القومية والمحلية وبالمثـل فـان بريـداي **Bready** وهـولمز ولـو انهمـا مـن رواد المنهجية العلمية يرون أن الهدف من التربية المقارنة هو اصلاح التعلـيم ووضـع

خطة له وهو بالطبع غرض نفعي، ويتمثل الهدف النفعي للتربية المقارنة في ناحيتين:

١-الاستفادة من خبرة الدول الاخرى في رسم السياسة التعليمية المحلية.

٢-فهم النظام التعليمي المحلى والتعمق في فهم ابعاده ومشكلاته والتعرف على ما اتبعته الدول الاخرى من حلول لها والجدير بالذكر هنا انه يجب مراعاة الحذر عند الاخذ بالغرض النفعي إذا أن عمليات النقل او الاستعارة المباشرة دون وعى بما يحيط بها في بلدها الأصلي من عوامل وما سوف تزرع فيه من ثقافات جديدة قد – بل وغالبا – ما يكون مالها إلى الفشل وتشويه عمليات تطبيقها.

٦-الهدف العلمي الأكاديمي:

يرى البعض أن للتربية المقارنة هدف علمي أكاديمي على اساس أن للعلم قيمة في حد ذاته بصرف النظر عن اهميته التطبيقية، وينظر اليها البعض الاخر على انها متعة عقلية وأنها تستطيع – أكثر من أي علم اخر من علوم التربية – أن تحقق لدراستها وللقارئ فيها هذا الهدف، وذلك من خلال ما يقرأه عن نظم التعليم في بلاد مختلفة.

إن القضية الجدلية التي تدور حول الهدف من العلم أن كان من اجل العلم ام من اجل المجتمع اصبحت منتهية وانه لا يمكن التفريق بينهما اذ أن العلم ودراسته والالمام به هو من اجل العلم ذاته وهو في نفس الوقت من اجل المجتمع، فما هو نظري اليوم مثلا سيصبح في القريب العاجل عمليا، فان الهدف العلمي الأكاديمي للتربية قد لا يكون مقبولا لدرجة كبيرة الا إذا كان مرتبطا بالهدف التطبيقي العملي، حتى لو كان غير واضح وقت القيام بالدراسة الاكاديمية.

وإذا نظر للتربية المقارنة على انها نزهة للمشتاق فإنما تخدم في هذه الحالة فردا

مسترخيا لا عمل له وغير منتج في المجتمع، وعلى ذلك فان هذا الغرض العلمي الأكاديمي انما يجب أن ينظر اليه باعتباره بداية او مقدمة لتحقيق أهداف اخرى نفعية وإصلاحية مثلا ن او عملية تطبيقية، او حضارية، او إنسانية وهو اهمها.

أهمية التربية المقارنة كعلم من العلوم التربوية :

ما من شك في أن التربية عموما والتربية المقارنة كأحد تخصصاتها تحتل مركزا هاما في المجتمع الحديثة الدائمة التطور والتغير، فالطلاب والمعلمون، والمشرفون على التعليم من اداريين وسلطات عليا، والاباء واولياء الامور يزداد اهتمامهم يوما بعد يوم بما يدور في مدارس الدول الاخرى وبما يضعونه من حلول مناسبة لمشاكله التعليمية ويفكرون في امكانية الاستفادة منها محليا او قوميا.

وقد يكون حسب الاستطلاع او القيمة التطبيقية لما يدور في دول اخرى من بين الدوافع إلى القيام بعمليات المقارنة او النقل والاستعارة منها وقد روى كيف أن مثل هذه العمليات قديمة قدم الزمن، ورغم انها لم تأخذ شكلها العلمي التحليلي الا حديثا.

هذا وقد اتضحت أهداف العاملين في مجال التربية المقارنة – رغم اختلافها – نتيجة لاهتمام الدول بتطوير نظمها التعليمية ومواجهة احتياجات ومطالب شعوبها بحقها في التعليم وما من شك في أن ظهور اتجاهات جديدة في التعليم ونظمه مثل محاولة تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص ونمو كل فرد لأقصى حد ممكن ، وما صاحبهما من تغييرات في نظم اعداد المعلمين ، وادخال علوم جديدة على المناهج الدراسية وتعديل محتواها من وقت لأخر بما يتلاءم مع التطور العلمي والتكنولوجي الحادث خارج المدرسة ، قد اعطت للتربية المقارنة اهميتها من حيث اسهامها في تحديد تلك السياسات الجديدة وتوجيهها والاشتراك في وضع الخطط والتخطيط اللازم لأحداث كل التعديلات او التغييرات المطلوبة.

كذلك فان تعرض نظم التعليم القومية لكثير من المشكلات مثل لغة التدريس

بالمدارس، وأهداف التعليم الثانوي وفكرة المدرسة الشاملة، والجمع بين الإعداد النظري والاعداد العملي في مرحلة التعليم الأساسي والزيادة المضطردة في السكان وعلاقتها بتحقيق الالزام وتطبيقه، ومحو الامية والتعليم المستمر، قد لا تعاني منها الدول النامية فقط بل يحتمل وجودها ايضا في بعض الدول المتقدمة، والتربية المقارنة بما تقدمه من حلول لهذه المشكلات في دول ما انما تسترشد دائما بما قامت به الدول الاخرى والاستفادة من محاولاتها.

وعلى كل فان للتربية المقارنة فوائد قد تتفق فيها مع بعض العلوم الاخرى من بينها:

أ-تكون أفراد متفهمين لاتجاهات ومسار البحوث في دول العالم الاخرى.

ب-تنمية الموضوعية وعدم التحيز لدى الباحث.

جـ-زيادة التفاهم العالمي والقيام بدور هام في تدعيمه مع الحفاظ على السلام العالمي.

بعض صعوبات البحث في التربية المقارنة:

يصادف الدارس او الباحث في التربية المقارنة صعوبات متعددة يتلخص بعضها فيما يأتي:

١-توخى الموضوعية:

من المعروف أن الباحث يقع في دائرة الذاتية بمجرد أن يختار موضوع بحثه دونا عن موضوعات اخرى كثيرة، وقد تظهر الذاتية بعد ذلك في كل خطوة من خطواته: من اختيار لمنهج بحثه وجمع البيانات وتفسيرها وما يصل اليه من نتائج وتوصيات او مقترحات كذلك قد يتحيز الدارس لجنس معين او بلد او وطن من الأوطان، وقد يرتبط بذلك تفضيل بعض الحضارات (مثل الحضارات الغربية) إذا ما قورنت بحضارات اخرى واستخدام تعبيرات مثل دول متقدمة في مواجهة

دول متخلفة في حين قد يكون في الاخيرة ما يمكن أن تستفيد منه الاولى.

وعلى الباحث أن يتوخى الموضوعية في عمله ولديه من الوعي واليقظة ما يمكنه من أن يظل بعيدا عن مركز دائرة التحيز وخارج حافتها باستمرار.

٢-جمع البيانات:

يتعلق بجمع البيانات صعوبات متعددة ومن اولها اختيار الحالات وطبيعي أن يرتبط ذلك بالمنهج الذي سيسير عليه الدارس في عمليات المقارنة حتى لا يكون جمعه للبيانات عشوائيا، وموجها الوجهة الصحيحة ولهذا يجنب أن يراعى في اختيار الحالات او العينات او دول المقارنة أن تكون:

١-وثيقة الصلة بالمشكلة وتخدم الفروض او الحلول المقترحة لها.

٢ -وضع إطار عملي وبسيط ملائم لدراسة ما يوجد بين الحالات من اختلافات حتى تسهل المقارنة في ضوئه.

٣-عدم التشعب الذي لا داعي له حتى يمكن توفير الوقت والجهد اللازمين لجمع البيانات المطلوبة ويتطلب جمع البيانات استخلاصها من مصادر متعددة.

وقد يتمثل هذا في اللجوء إلى علوم اجتماعية اخرى (تربوية وغير تربوية مثل تاريخ وفلسفة التربية وتخطيط التعليم واقتصاداته والمناهج وعلم النفس والتاريخ والفلسفة والجغرافيا والسياسة والاقتصاد والإحصاء) وحتى العالمية أيضا أفضل المصادر او المراجع هي المصادر الأولية والتي قد يواجه الدارس بصعوبة الحصول عليها، وهناك الكثير من الدول – وبصفة خاصة دول العالم الثالث – التي تندر فيها مثل هذه المصادر وان وجدت فقد يعصب الحصول عليها.

وهنا تقع على الباحث، عند الرجوع إلى المصادر الثانوية او المساعدة مسئولية اختيار الملائم منها وما يتسم ايضا بالموضوعية وعرض المادة من جميع جوانبها والنظر إلى ما يقدم بشأنها من اراء بعين فاحصة.

ويرتبط بجمع البيانات ايضا مشكلة الاحصائيات فهي إلى جانب صعوبة الحصول عليها وعدم توفرها احيانا – وهذه مشكلة تعاني منها كثير من الدول العربية – قد تتسم بعدم الوضوح وتصنيفها بطريقة غير جيدة واجمالية، اضافة إلى انها قد تكون مضللة خصوصا لو كانت إعلامية وللدعاية.

وتواجه الباحث في مثل هذه الظروف مشكلة تفسير هذه الاحصاءات والحاجة إلى النظر إلى ما بها من متوسطات وتعبيرات احصائية بعين فاحصة ومدققة حتى يلم الماما صحيحا بواقع ما يدرسه وقد يكون من اللازم هنا الاشارة إلى استخدام الاختبارات والمقاييس ووسائل جمع البيانات عن طيق الاستفتاءات والمقابلات الشخصية وما شابه ذلك، إذا أن على الباحث اعطاء عناية فائقة لها في بنائها وتطبيقها واختيار العينة وتبويب نتائجها وتفسيرها مما يتطلب مهارات وخبرات متخصصة في هذا المجال.

كذلك يجب على الباحث عندما يجمع معلوماته أن يكون ملما بالمصطلحات المستخدمة وعلى علم تام بمفهومها ومعناها الصحيح بالنسبة للعلوم المختلفة مثل الاحصاء وعلم النفس والفلسفة، وما يتعلق منها بنظم التعليم بالذات اذ أن التعليم الأساسي « يختلف مفهومه ونظامه من دولة الاخرى ولا تأخذ به كل دول العالم.

كذلك فان الكثير من الدول العربية تطلق باسم المدرسة المتوسطة للدلالة على المدرسة الاعدادية في مصر، وفي العراق بالذات تسمى المدرسة الثانوية العامة باسم المدرسة الاعدادية على اعتبار انها اعداد للدخول إلى التعليم المالي ويضع اختلاف المصطلحات على الباحث مسئولية افراد جزء من الفصل الاول من بحثه او مقدمته للتعريف بالمصطلحات المستخدمة خصوصا لو كان سيعطيها مفهومها مختلفا عما هو شائع عنها.

وما من شك في أن ما تصدره المنظمات العالمية او الاقليمية والجمعيات ذات

الطابع الدولي من مطبوعات تساعد – إلى جانب دورها في زيادة التفاهم العالمي – في علاج كثير من المشكلات المتعلقة بجمع البيانات.

٣-الإلمام بنظم التعليم الأجنبية:

الى جانب المام العاملين في ميدان التربية المقارنة بنظام تعليمهم القومي، فهم محتاجون دائما للألمان بأكبر عدد من نظم التعليم الأجنبية واهمها او اكثرها تقدما بصفة عامة أو امتيازا في مجال معين بما يسمح بالاستفادة منها في حل مشكلاتهم المحلية وإصلاحها ما دام الهدف النفعي للتربية المقارنة أصبح مقبولا ومسلما به من اغلب أن لم يكن كل العاملين فيها.

وقد يتطلب الالمام بنظم التعليم الأجنبية زيارة البلد المعنية، واذا لم يتوافر ذلك فان معرفة لغة تلك البلد قد يكون ضروريا او على الاقل معرفة احدى اللغتين الانجليزية او الفرنسية.

وامام هذه الصعوبات فان الباحث في مجال التربية المقارنة يحتاج الى:

أ-الالمام الكامل بنظام التعليم (او المؤسسة الاجتماعية المختصة) للبلد او الموضوع الذي يريد دراسته.

ب-التعرف على مناهج البحث المختلفة لاختيار ما يتلاءم منها مع طبيعة بحثه معتمدا في ذلك بالدرجة الاولى على خطوات التفكير العلمي وما يحتاج اليه من مناهج اخرى تخدم الهدف من بحثه.

جـ-الالمام الكامل بإحدى اللغات الأجنبية الحية أن لم يكن بلغتين، وهناك مثل يقول إذا عرفت اللغتين الانجليزية والفرنسية يمكن أن تدور حول العالم كله دون عناء يذكر.

د-المعرفة بالعلوم الاجتماعية الاخرى (تربوية وغير تربوية) والعملية احيانا مما يعمل على زيادة فهمه لمشكلة بحثه وتفسيرها ووضع فروض الحل الملائمة لها.

هـ-في عالم يتسم بالانفجار المعرفي فان الاطلاع الدائم على المراجع والدوريات والتقارير التي تصدرها المؤسسات والهيئات والجمعيات العالمية والمؤتمرات امر ضروري.

منهج دراسة التربية المقارنة:

من المعروف أن المنهج العلمي قد اتسع نطاق نفوذه في العصر الحاضر بحيث من النادر أن يخرج من هذا النطاق فرع ما من فروع المعرفة ومن هنا بدأنا نرى عددا من علماء التربية المقارنة يحاولون استخدام المنهج العلمي بخطواته ومراحله المعروفة في دراسة موضوعاتها، وهي الوصف والتفسير، ثم التنبؤ:

١-مرحلة الوصف:

وفيها يتم وصف الظاهر موضوع البحث سواء كان موضوعها نظاما تعليميا او مشكلة تعليمية او دراسة مجالية او عالمية.

ويجب أن يتسم الوصف بالدقة والتفصيل المفيد كما ينبغي أن يتسم بالموضوعية بعيدا عن التحيز او التعصب الشخصي ، كما يجب أن تتوافر للباحث الامكانيات الضرورية للوصف والمادة الموثوق فيها كما يجب أن يتسم الوصف بالشمول حتى لا يجئ ناقصا في جوانبه اولا يمثل الواقع برمته ، ويجب أن يتحرى الباحث الدقة والانتظام في استخدام المصطلحات والمفاهيم ، وان يتبع في ذلك التعريفات الاجرائية لهذه المصطلحات والمفاهيم ما أمكنه ذلك ، ويجب أن يكون الوصف واضحا يرتبط بعضه ببعض في وحدة عضوية ، وقد يلجأ الباحث إلى استخدام اساليب التصنيف والتقسيم وعلم الجداول والخرائط والرسوم التوضيحية.

٢-مرحلة التفسير:

وتستهدف هذه المرحلة توضح الاسباب المسئولة عن حدوث الظاهرة موضوع البحث او العوامل التي تفسرها وتوضحها او تحكمها وتشكلها، وهنا

يستعين الباحث في هذا التفسير بالعلوم الاخرى كالتاريخ والاجتماع والفلسفة والاقتصاد والسياسة وغيرها من العلوم التي تساعده على التوصل لغرضه، وهنا ايضا يجب أن يتسم الباحث بالموضوعية والحياد والبعد عن التحيز الشخصي والا يتحكم في تفسيره افكار مسبقة او اراء شخصية يعتنقها الباحث او نتائج معينة في ذهن الباحث يود أن يصل البحث اليها.

وقد يستخدم الباحث في هذه المرحلة بعض القوانين او الفروض النظرية التي تقوم على الطريقة الاستثنائية وقد يتوصل إلى تعميمات او فروض معينة لكن هذه التعميمات او الفروض قيمة يستلزم الامر قيام دراسات او بحوث مماثلة على عينات اخرى من انظمة تعليمية، وكلما تأكد صدق التعميم او الفرض ساعد ذلك على تعزيزه والوثوق به واقترب من درجة القانون الذي يمكن على اساسه عمل التنبؤات بالنسبة للأنظمة التعليمية بصفة عامة، وقد يلجأ الباحث إلى دمج مرحلتي الوصف والتفسير في مهمة واحدة يكون التفسير فيها متأنيا مع الوصف.

وبالنسبة للمرحلة الراهنة من تطور التربية المقارنة فانه من المستحب أن تركز الدراسات والبحوث في هذا الميدان على هاتين المرحلتين حتى يمكن اغناء الميدان وتوفير المادة والقوانين العلمية الضرورية للمرحلة الثالثة وهي مرحلة التنبؤ.

٣-التنبؤ:

ويقصد به الحكم على مدى نجاح النظام التعليمي او أي جانب من جوانبه في ضوء القوانين العامة التي توصلنا اليها من المرحلتين السابقتين ، وقد يستهدف التنبؤ ايضا الحكم على مدى التأثير او الاثار المترتبة في المستقبل بالنسبة لأي نظم في ضوء تطوره الراهن او ظروفه المعاصرة بعد تطبيق القوانين المستخدمة بيد انه يجب الا ننسى أن التنبؤ هو الهدف الاسمى للعلم وان هذا الهدف ما زال بعيدا حتى بالنسبة للعلوم الطبيعية والعلوم التي قطعت شوطا بعيدا في تطوير مناهج بحثها ، والتربية المقارنة شانها شان العلوم الاخرى تستهدف ايضا التنبؤ ، ومن

هنا فان هذه المرحلة كما قلنا تتزايد اهميتها باستمرار كلما تقدمت التربية المقارنة وتطورت طرائقها واساليبها.

أساليب وطرق البحث في التربية المقارنة:

للباحث في مجالات التربية المقارنة أن يتبع الاسلوب او الطريقة التي يراها مناسبة لطبيعة الدراسة المقارنة التي يقوم بها وفقا لنوعيتها والهدف منها، فهناك طرق متعددة، يمكن اتباعها في اعداد البحوث التربوية المقارنة وقد يستعين الباحث بواحدة او أكثر في دراسته ومن بين هذه الاساليب او الطرق.

١-طريقة الوصف للنظام التعليمي:

وهي الطريقة التي تتبع خطوات المنهج الوصفي والذي يقوم على اساس وصف مظاهر النظام التعليمي دون العمق في تحليل جذوره واصوله ودون التصدي لتفسير طبيعته او نقده او التعرف على مشكلاته واسبابها، بمعنى أن هذه الطريقة قاصرة على اثبات الانظمة المتبعة في التعليم في البلاد المختلفة وبالتالي فهي تقرير للواقع، وهذه الطريقة او الاسلوب لا تقلل من اهميتها عدم ظهور الجانب المقارن فيها، لأنها تعتبر تمهيدا أساسيا للدراسات المقارنة المبنية على التحليل والموازنة.

٢-طريقة التحليل للنظم التعليمية:

وهي الطريقة التي تقوم على تحليل هذه النظم في ضوء القوى والعوامل الثقافية التي تقف وراءها وتفسر الظواهر التربوية وتعلل اختلاف بين الدول وتسمى هذه الطريقة أيضا بأسلوب التحليل الشامل عندما يقوم الباحث بدراسة القوى الجوهرية العامة التي تقوم عليها النظم التعليمية في العالم المعاصر.

٣-طريقة أو أسلوب المشكلات لدراسة النظم التعليمية:

وهي الطريقة التي يقوم فيه الباحث بدراسة احدى مسائل او مشكلات التعليم

في أكثر من بلد واحد كدراسة مشكلات التعليم الثانوي او الفني مثلا في بلدين، او دراسة نظم الامتحان والتقويم وغير ذلك من المشكلات المتعددة التي يمكن أن تكون موضوعا لدراسة مقارنة بين عدد من الدول تختار في ضوء اعتبارات معينة في ذهن الباحث.

٤-طريقة او أسلوب المقارنة الإحصائية:

وهي الطريقة التي تقوم على أساسها المنهجية العلمية للدراسة المقارنة التي تستخدم وسائل التجريب العلمي وتعتمد نتائجها على الإحصاءات والمعلومات الكمية مثل مقارنة ميزانيات التعليم واعداد التلاميذ وهيئات التدريس في دول مختلفة.

مصادر البحث في التربية المقارنة :

حيث أن الباحث في التربية المقارنة – شأنه شأن الباحث في الميادين الاخرى – عليه أن يميز بين المصادر الأولية والثانوية والمصادر المعينة.

١-المصادر الأولية:

فهي المصادر الأصلية، وهي تعنى في التربية المقارنة بتقارير اللجان التعليمية والتقارير الرسمية التي تصدرها الوزارات والمصالح الحكومية ومحاضر جلسات اللجان والمؤتمرات والندوات والمجالس المتخصصة والعامة والتشريعات والقوانين والنشرات والقرارات الوزارة وما شاكلها من المواد التي تعتبر مادة مباشرة في الميدان.

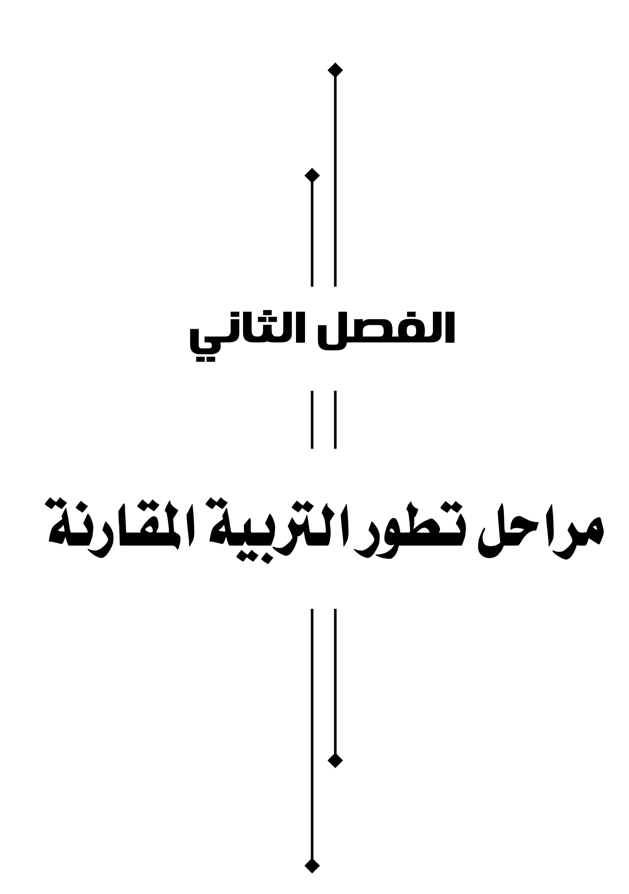
٢-المصادر الثانوية:

فتشمل الكتب والمطبوعات والملخصات وما شاكلها من المواد التي تعتبر من الدرجة الثانية، ولو أن لا يتيسر دائما الفصل بين المصادر، ففي بعض الحالات قد ينصف مرجع معين على انه مصدر اولى او ثانوي وفقا لكيفية استخدامه، وهذه المواد ينبغي أن يحترس منها الباحث في التربية المقارنة فقد

يتعرض لمزالق ما لم ينقل منها بعناية، وينبغي أن يوازن الباحث بين ما كتبه دارسوا النظام التعليمي من الخارج وما يكتبه اهل النظام أنفسهم عنه حتى يحقق نوعا من التوازن في الأحكام والتعميمات.

٣-المصادر المعينة:

فهي تتمثل في الكتب والمقالات والمطبوعات التي لا تتعلق بالتربية مباشرة ولكن تنصب عليها من جانب او أكثر من جوانبها، فالكتب التي تتناول الجوانب الثقافية والاجتماعية والسياسية لها اهميتها في الدراسات المقارنة لأنها تلقى الضوء على الابعاد المختلفة للمشكلة بل وتعطى لهذه الابعاد معنى مفهوما.



الفصل الثاني

مراحل تطور التربية المقارنة

مراحل تطور التربية المقارنة :

ومن الناحية التاريخية يمكن أن يقال أن كتابات التربية المقارنة ومناهج الدراسة والبحث فيها قد مرت خلال تلك العصور بأربع مراحل هي:

١-مرحلة الوصف.

٢-مرحلة النقل والاستعارة الثقافية.

٣-مرحلة القوى والعوامل الثقافية.

٤-مرحلة المنهجية العلمية.

وفيما يلي عرض لما تميزت به كل مرحلة من هذه المراحل الاربع.

١-مرحلة الوصف او العرض الوصفي:

تمتد هذه المرحلة من أقدم العصور حتى نهايات القرن الثامن عشر وتظهر بوضوح في كتابات القدماء من رحالة ومكتشفين وادباء ورجال دين وفلاسفة وعلماء، وغالبا ما تتعدد الكتابات التربوية المقارنة في هذه المرحلة عملية الوصف العام او الوصف الدقيق المفصل لما رأوه عند زيارتهم لبلدان اخرى غير بلادهم الأصلية.

وكان طبيعيا ، وفي اغلب الأحيان ، أن يتطرق الوصف إلى إعطاء فكرة عن نظم التعليم القائمة في ذلك الوقت ، وطرق تربية الأطفال وتنشئتهم وعناية الكباء بالصغار او الاجيال اللاحقة ، وقد اخذ الوصف أشكالا مختلفة فمنها ما كان اجماليا او جاء عرضيا وسط عمليات الوصف ومنها ما خصصت له أجزاء كاملة ومنفصلة مع ابداء الرأي فيها وإمكانية الاستفادة منها في تحسين أحوال التربية والتعليم في أوطانهم والأمثلة على ذلك كثيرة ومنها الفيلسوف الإغريقي أفلاطون وكيف تأثرت أراه التربوية ودعوته إلى إصلاح التربية الاثينية بنظم التعليم في اسبرطة وبما شاهده في مصر من استخدام للوسائل التعليمية وطرق قدماء

المصريين في تعليم القراءة والعد لأطفالهم وفنون الحرب والقتال لشبابهم.

وتجدر الإشارة هنا إلى كتابات الفلاسفة والرحالة العرب في العصور الوسطى الذين زاروا ما جاوزهم من بلاد واستقروا فيها احيانا او مروا بها اثناء سفرهم للحج، وكان من المعهم ابن جبير (الأندلسي ١١١٤-١٢٢٨، وابن بطوطة (المغرب ١٣٠٤ – ١٣٧٨) وابن خلدون (١٣٣١ – ١٤٠٥).

ففي حديث ابن حبير عن مفاخر الاسكندرية يشير إلى ما بها من مدارس واماكن لإيواء الدارسين والزهاد ومن اتوا اليها من اقطار نائية مع تخصيص مرتبات لهم ومدرسين لتعليمهم ما يريدون، ثم بين عندما جاء إلى القاهرة كيف امر ابن طولون ببناء مدارس لتعليم الفقراء والايتام وتوفير الطعام لهم، كما اعطى وصفا لمجالس العلم ببغداد ومدارسها التي كان من أشهرها المدرسة النظامية عندما زارها أن ذاك.

اما ابن بطوطة فقد تحدث فيما رآه وسجله بعد عودته إلى تونس من رحلته للحج والشرق الاقصى، عن المدارس ونظم التعليم في البلاد التي مر بها ففي وصفه للمدرسة المستنصرية ببغداد يبين كيف كان يدرس بها المذاهب الاربعة وان لكل مذهب ايوان به مسجد، وموضع التدريس الذي يجلس فيه المدرس وعليه السكينة والوقار، لابسا السواد ومعمما، وعن يمينه ويساره معيدان يعيدان ما يمليه.

ومن الرحلات المشهورة التي وصف القائمون بها – او ما صاحبهم في رحلاتهم وكان بعضهم من العرب – مشاهداتهم وانطباعاتهم رحلات ماركو بولو واكتشاف طريقه الجديد إلى الهند، وكولمبس إلى العالم الجديد (١٤٩٢)، وفاسكو دي جاما حول افريقيا (١٣٩٧) وماجلان حول العالم (٠١٥١٩).

وقد مهدت كتابات هؤلاء الرحالة الغربيين والمستشرقين ووصفهم للمجتمعات ونظم التعليم فيما ذهبوا عليه من بلاد مثل مصر وسوريا وتركيا والسودان والنوبة والامبراطورية العثمانية الطريق لفترة من الاستعمار الغربي

لكثير من دول المشرق ومع أن هذه الكتابات في التربية المقارنة قد اعطت صـورا واضحة ودقيقة عن المجتمعات ونظم التعليم التي وصفتها الا انه مع هذا لا تعـد دراسات مقارنة بالمعنى الصحيح لقلة الجانب العلمي التحليلي فيها وهي وصفية في اغلب – أن لم يكن كل – محتواها.

٢-مرحلة النقل او الاستعارة الثقافية:

وتمتد هذه الفترة من نهايات القرن الثامن عشر حتى اواخر القرن التاسع عشـر وفيها بدأت تنفصل الكتابة عن نظم التعليم عـن غيرهـا مـن الكتابـات الاخـرى، وكان الهدف منها هو جمع المعلومات الوصفية عن نظم التعليم الأجنبية واستعارة ما هو حسن منها ونقله من اجل اصلاح النظم المحلية او القومية.

وقد بدأت الكتابة في هذا المجال بطريقة مقتضبة وسريعة وفي صورة مقـالات تنشر في بعض المجالات مثل مقالات فريد ريك او جسـت هشـت (١٧٩٥) عـن نظم التعليم في انجلترا والمانيا، وسيزار باست (١٨٠٨) عن فائـدة ملاحظـة نظـم التعليم الأجنبية وما بينها من اختلافات.

ظهر أنطوان جوليان (لم يشر احد انه استفاد ممن سبقه ولم يشر هـو لـذلك) نشر مقالته، و انتشرت هذه المقالة إلى المجتمع الأمريكي في صحيفة التربية عام، وبذلك توفرت لدى الأمريكيين فرصة الاطلاع على الأسلوب العلمي في دراسة التربية المقارنة ، وقد وضع جوليان الأسس العامة والقواعد التي تجعل التربية المقارنة علما موضوعيا لا يخضع لتأثير الآراء الشخصية

ويعتبر الكثيرون مقالات مارك انطوان جوليان الباريسي التي كتبها في صـحيفة التربية بفرنسا، ثم جمعت في كتيب ونشر عام ١٩١٧ – ونسى بعدها ولم يكتشف الا مصادفة عام ١٨٨٥ – تحت عنوان « مقالات » (أو مباحث) وأراء أولية في مؤلـف عن التربية المقارنة او كتابات او دراسات علمية في التربية المقارنة، فهـم يلقبونـه بأبو التربية المقارنة ومؤسسها، وأن به يبدأ التاريخ العلمي لها.

فموضوع التربية المقارنة عند جوليان هو دراسة مجموع أوضاع التربيـة في البلدان المختلفة كما لو كانت تشكل كلا واحدا، الوسائل المستخدمة من قبـل جوليان:

أ- الوسيلة الأساسية لتحقيق الدراسة المقارنة هي قيام تعاون بـين الأمـم المختلفة، ولكنه يحصر نظره بالشعوب الأوربية.

ب- جميع الخطوات الفنية التي يجب أن تتبع لتحقيق تلك الدراسة من جمـع المعلومات ثم تصنيفها ثم عرضـها في لـوائح تحليليـة حتـى يسـهل اسـتخراج القواعد العامة أو القوانين الناظمة لها.

ت- أهمية الإحصاءات التربوية (الجانب الكمي) حيث وضع مجموعة مـن الأسئلة – مقترحة – لجمع المعلومات، وهذا الجانب يشكر لـه وهـو الجانـب التنظيمي للتربية للمقارنة لذلك يطلق عليه أبو التربية المقارنة، وحينما ينظـر إلى وضع التربية في بلد معين فإنه ينظر إليها من نظرة جامعة شاملة.

فهو أول من وضع خطة شاملة لدراسة نظم التعليم، ومنهجـا تحليليـا منظمـا مبنيا على استخدام الاستفتاءات كوسيلة لجمع المعلومـات عـن نظـم التعلـيم في البلاد المجاورة لفرنسا، ثم ترتيبها في جداول تحليلية حتى يسهل مقارنتها، وأشار كذلك إلى أن المقارنات المبنية على نتـائج هـذه الاسـتفتاءات قـد تسـاعد الـدول الاخرى على تطوير نظمها التعليمية باقتباس ما بها من حسنات.

وقد حدد جوليان الهدف من التربية المقارنة او عرفها بانها الدراسـة التحليليـة المقارنة لنظم التعليم المختلفة يقوم بها الدارس لإصـلاح نظـم التعلـيم القوميـة، بعد اجراء التعديلات والتغيرات التي ستطلبها الظـروف المحليـة، إلا أنـه كانـت هناك ملاحظات على جوليان:

أ- لم يشر إلى باست الذي قبله ومقالاته في مجالات التربية.

ب- جعل التربية مُصورة على الشعوب الأوربية ولم يشر إلى مناطق أخرى.

ت- لم يمارس التطبيق العملي لما قاله أو نظره لأن كل ما قاله أو نظره مُثل تطبيق لما بعده في القرن العشرين.

ث- توالت زيارات المربين الأمريكيين لأوروبا للحصول على معلومات عن المدارس الأوربية، نتيجة ترجمة مقالات جوليان إلى اللغة الانجليزية وانتشارها، وحينها استيقظ الأمريكيون من سباتهم وقرروا الاتجاه إلى التربية وتوجهت الأنظار المجتمع الأمريكي إلى أوروبا.

وقد هدف جوليان هو جمع و تصنيف الحقائق التربوية من خلال القيام بملاحظات علمية دقيقة بهدف الوصول إلى المبادئ العامة و الأحكام التي تتيح وضع السياسة التعليمية التي يمكن الاستدلال عليها من المقدمات السابقة . وكان يسعى إلى تأكيد أهمية نوعية وفاعلية الوسائل التربوية المتاحة . وإلى البحث في أصول العملية التربوية. لكن جوليان لم يصل لهذه النقطة إنما زرع وحصد غيره .

وتوالت الكتابات في التربية المقارنة بعد ذلك وزادت حتى تحولت إلى دراسة تفصيلية قام بها الاوربيون عن نظمهم التعليمية وعن النظم القائمة في البلاد المحيطة بهم بهدف الاستعارة او الاستفادة منها.

ومن امثلة هؤلاء فيكتور كوزان (١٧٩٢-١٧٦٧)، وكان استاذا للفلسفة بجامعة السوربون والذي صار بعد ذلك وزيرا للتعليم في فرنسا وكلفته حكومته بدراسة نظام التعليم في روسيا فزارها ثم وضع تقريره الذي كان له أثره في محاولة الاستفادة في تطوير نظم التعليم في فرنسا وانجلترا وامريكا، وفي مرحلة متأخرة نسبيا كان لتقارير ومؤلفات الإنجليزي ماثيو ارنولد (١٨٢٢ – ١٨٨٨) عن التعليم في فرنسا وايطاليا وسويسرا وعن التربية الروسية وأراءه فيها الاثر الكبير على تطوير التعليم في وطنه.

والأمريكيون عند ما فكروا في اصلاح نظمهم التعليمية عادوا خلال القرن

التاسع عشر إلى بلادهم الاصلية من اجل جمع المعلومات والاحصاءات التربوية ومحاولة نقل الصالح منها إلى عالمهم الجديد، وما من شك في أن لزيارات وتقارير كل من هوراس مان (١٧٩٦ – ١٨٥٩) وهنري برنار (١٨١١-١٩٠٠) وغيرهم ممن شغلوا مراكز تعليمية قيادية كان لها أثرها في انشاء نظام التعليم العام والإلزامي في الولايات المتحدة الأمريكية.

ولم يقتصر الاهتمام بالتربية المقارنة في ذلك الوقت على كل من فرنسا وانجلترا وامريكا، انما تعداه إلى بلاد اخرى مثل روسيا، وكان ك. د. اوشنسكى، رغم ما قامت به بلاده من نقل من نظم التعليم الاوربية، اول من عرض افكاره بطريقة مقارنة، ورغم أن كتاباته تتصف في اغلب اجزائها بالنقل والاستعارة الا انه تمكن باستخدام عمليات المقارنة في تحديد بعض العوامل المؤثرة في التربية والتعليم ونظر اليها على انها في الاساس نظما قومية.

وتجدر الاشارة قبل الانتقال إلى المرحلة التالية من تطور التربية إلى ما كانت – وما زالت حتى الان – تصدره بعض المؤسسات والهيئات العامة والافراد احيانا من تقارير واحصاءات ومقارنات بين نظم التعليم من دول العالم.

والتي كانت تحمل طابعا قوميا او عالميا وارتبطت بهدفين رئيسيين: أحدهما أكاديمي إعلامي صرف، والثاني نفعي بغرض الاستفادة بما هو موجود او شائع في دول ما وثبتت صلاحيته وجودته، ومن بين هذه المؤلفات والدوريات – أن صح هذا التعبير عن بعضها – تقارير خاصة عن موضوعات تربوية واصدرها مجلس التعليم البريطاني عام ١٨٩٧، وموسوعة التربية التي كتبها بول مونرو، والكتاب السنوي للتربية، الذي كان يحرره اسحق كندل.

ورغم تعدد الكتابات في هذه الفترة لدرجة يصعب معها حصرها، الا انها اتصفت بما يأتي:

١-دار اهتمام معظم الدارسين حول جمع المعلومات من اجل اصلاح نظم تعليمهم المحلية.

٢-ونظروا في نفس الوقت إلى النظم التعليمية باعتبارها نظما اجتماعية قائمة بذاتها وليس لها علاقة بباقي المؤسسات الاجتماعية القائمة في المجتمع، او أن لها علاقة ضعيفة بها.

وعلى العموم يمكن أن يوجه إلى كتابات هذه الفترة النقد التالي فقد كانت:

١-وصفية في معظمها.

٢-لا تحوي – الا نادرا – نقدا او تحليلا علميا بقدر ما احتوت على مدح للنظم التعليمية التي ارادوا النقل او الاستعارة منها.

٣-كان غرضها نفعيا وبهدف إلى اصلاح نظم التعليم المحلية.

٤-كانت تتم في ضوء افتراضات مسبقة وهي أن النظم التعليمية في الدول الاخرى أفضل من تلك التي في دولهم الاصلية – في حين أن العكس قد يكون صحيحا.

٣-مرحلة القوى والعوامل الثقافية:

احتلت هذه المرحلة النصف الأول من القرن العشرين وقد شهدت هذه الفترة نشاطا كبيرًا مثل ظهور دائرة المعارف التربوية التي كتبها بول مونرول في خمسة أجزاء بين عامي **1911-1913** رائد هذه المرحلة التي انتقلت فيها الكتابات التربوية المقارنة من مجرد جمع البيانات والمعلومات الوصفية عن النظم التعليمية إلى الاهتمام بما يؤثر فيها من قوى وعوامل ثقافية سائدة في المجتمع الذي يحيط بها ويعطيها شكلا معينا.

وهدفت هذه المرحلة إلى:

١. ربط النظم التعليمية بما يدور في مجتمعاتهم من أمور وما تتعرض له أوضاع التربية والتعليم من مؤثرات وما تخضع له من ظروف توجهها ومدى التفاعل بين الظواهر الاجتماعية والنظم التعليمية.

٢. تفسير الاختلافات بين الظواهر التربوية المختلفة والملاحظات الدقيقة المضبوطة داخل النظام المدرسي وخارجه.

٣. التنبؤ بمدى إمكانية نجاح نظام تعليمي من فشله في بلد ما، على أساس ملاحظة الخبرات المشابهة للدول الأخرى.

٤. حماية الإصلاحات التعليمية والتنبؤ بما يحدث لها مستقبلاً (الحماية والإصلاح).

وفي الوقت الذي اشار فيه سادلر إلى أن نظم التعليم هي نظم قومية لا يمكن نقلها كما هي من مكان لمكان آخر، بين أن الهدف من التربية المقارنة هو فهم النظم التعليمية الاخرى مما يجعلنا أكثر قدرة وصلاحية لفهم نظامنا التعليمي القائم، كما نادى بانه « ينبغي الا ننسى عند دراسة نظم التعليم الأجنبية أن الاشياء الموجودة خارج المدرسة قد تكون أكثر اهمية من الاشياء التي بداخلها، وأنها تتحكم فيها وتفسرها.

وكان لآراء سادلر، التي اظهرت اهمية القوى والعوامل الثقافية والتاريخية في توجيه وتشكيل النظم التعليمية، أثرها على كثيرين من رواد التربية المقارنة في النصف الاول من القرن العشرين، ومن بينهم سنايدر في المانيا، وكندل واوليخ وموهلمان في امريكا، وهانز ومالينسون ولاواريز في انجلترا، وروسيللو – في سويسرا، وهسن في روسيا.

وفيما يلي عرض لآراء كل من كندل وهانز بشيء من التفصيل كمثال لما جاء بعد سادلر من كتابات.

١-ايزاك كندل (١٨٨١-١٩٦٥):

روماني يهودي الأصل، تعلم في بريطانيا ثم انتقل إلى أمريكا، يرى أن وظيفة التربية المقارنة ليست المفاضلة بين النظم التعليمية في بلدٍ ما أو تحديد أيها أحسن، إنما القيمة الحقيقية للتربية المقارنة هي إغناء وإخصاب أفكارنا

وتفكيرنا.

ولم يكتفِ كندل بالمنهج الوصفي فقط إنما استخدم التفسير والشرح فكان يهتم بشرح العوامل التي تفسر حدوث ظاهرة تعليمية ما.

وانصب اهتمامه على تحليل الأسباب المسؤولة عن تحديد هذه النظم التعليمية والتربوية لاكتشاف المبادئ والتعميمات التي تتحكم في النظم التعليمية.

وكان مهتما بدراسة أوجه الشبه والاختلاف بين النظم التعليمية واختلافها وذلك أثناء تناوله لدراسة المشكلات التعليمية والحلول الناتجة لمعالجتها، وكان يهدف من وراء ذلك الوصول إلى اكتشاف المبادئ التي تتحكم في النظم القومية.

وقد تميز منهج كندل في الدراسات التربوية تميز بالآتي:

١. العنصر الوصفي التحقيق (تقديم حقائق معينة ومعلومات عن النظم التعليمية في عدد من البلاد)

٢. العنصر التاريخي الوظيفي (ربط الحاضر بالماضي ومعرفة الأسباب والمسببات وربط النتيجة بالسبب، دراسة الأسباب التي أوجدت الظواهر التعليمية أو المشكلات التعليمية المختلفة) .

٣. العنصر النفعي :بناء على العنصرين السابقين يعتقد كندل أن الباحث يكتسب وضوحا فلسفيا يساعده في النهاية على تقديم مقترحات لتحسين نظامه التعليمي القومي، وعلى تنمية روح التعاون الدولي) .

يلفت كندل – مثل سادلر – النظر إلى أن العوامل الخفية (روحية وثقافية) الموجودة خارج المدرسة قد تكون اهم مما يدور بداخلها كما بين أن القيمة الحقيقية للمعالجة المقارنة للمشكلات التعليمية تظهر في:

١-تحليل الاسباب التي اوجدت هذه المشكلات.

٢-مقارنة الفروق بين النظم التعليمية المختلفة والعوامل التي سببت هذه الفروق.

٣-دراسة الحلول التي حاولتها الدول الاخرى لحل مشكلاتها التعليمية.

وقد اشار كندل إلى أن الهدف من التربية المقارنة هو: الكشف عن اوجه الاختلاف في القوى والاسباب التي يترتب عليها فروق في النظم التعليمية وذلك للتوصل إلى المبادئ الكامنة وراءه والتي تتحكم في تطور جميع النظم القومية للتعليم، وعلى هذا يبنى منهجه في المعالجة المقارنة للمشكلات التعليمية على ثلاثة جوانب رئيسية:

١-الجانب الوصفي: وهو الذي يتناول جمع الحقائق والمقومات عن النظم التعليمية باعتبارها خطوة اساسية للحكم عليها وعقد المقارنات بينها.

٢-الجانب التاريخي والثقافي: وفيه يجرى البحث عن تفسير لهذه الحقائق وعن الاسباب التي أدت إلى ايجادها، ويرى كندل انه ينبغي أن ينظر إلى النظام التعليمي في علاقته بالخلفية الثقافية وبما تحتويه من عوامل قومية واجتماعية واقتصادية وسياسية وفكرية، كما يبين أن للجذور التاريخية دورها الهام في عمليات التفسير والبحث عن العوامل والقوى المسببة لها. ولذلك فهو يعرف التربية من منظورها التاريخي بانها الفترة الراهنة من تاريخ التربية، او انها: الامتداد بتاريخ التربية إلى الوقت الحاضر.

٣-الجانب النفعي: ويرى كندل انه النتيجة الطبيعية للجانبين من الاولين، إذا انه عندما يتعرف الدارس على الحقائق والمعلومات الاساسية لنظام تعليمي معين، وعن القوى والعوامل التي ادت إلى تشكيله، يمكنه عندئذ أن يقدم المقترحات اللازمة لتحسينه.

ورغم ما كان لكندل من دور في بيان اهمية القوى والعوامل الثقافية في تشكيل

النظم التعليمية، وما كان لمؤلفاته من كتب ومقالات واشتراكه في تحرير الكتاب السنوي للتربية من أثر كبير على معاصريه من العاملين في ذلك الميدان، اخذة اتجاها عالميا يهدف إلى تنمية روح التبادل والتعاون بين الدول المختلفة من اجل تطوير التربية في جميع انحاء العالم، الا انه يعاب على المنهج انه:

أ- لم يظهر كيفية الحكم على اهمية عامل على عامل اخر او ما بين العوامل من علاقات متبادلة.

ب -وضع فروضا ومعايير او تعميمات شخصية تقيم بها أثر القوى والعوامل الثقافية على المشكلات التعليمية، كان يقول مثلا أن المركزية في الادارة التعليمية سيئة وغير سليمة، او يعطى وصفا للطابع القومي لبلد ما – مثل النظر إلى فرنسا كبلد النظريات والافكار والى امريكا كبلد العملية والتطبيقية البرجماتية – ثم ربط شكل ونظام التعليم بهذا الطابع المحدد او العام والواقع أن هذه التعميمات يمكن أن تكون موضع تساؤل واستفسار باستمرار.

ج -لم يعط منهجا واضحا ومحددا للدراسة والتحليل المقارن.

٢-**نيقولاس هاتز** (١٨٨٨-منتصف السبعينيات):

يعتبر تابعا لكندل، وهو من أصل روسي، وقد اعترف أن كندل هو صاحب الفضل عليه، واعتبر الخطوات الرئيسية في التربية المقارنة هي التعرف على العوامل المؤثرة (حيث فصّل في العوامل أكثر من كندل.)

واعتبر أن الخطوات الرئيسة للتربية المقارنة تتمثل في دراسة كل نظام قومي للتعليم على حدة في إطاره التاريخي، وارتباطه بالطابع القومي والثقافي، تتركز نظرة هانز حول نقطة هامة هي أن النظم القومية للتعليم تمثل التعبير الخارجي للنمط القومي وشخصية الأمة، وقد حدد بعض العوامل المؤثرة مثل :وحدة الجنس وحدة الدين وحدة الأرض وحدة اللغة والسيادة السياسية، والبعض قسم هذه العوامل إلى:

أ- العوامل الطبيعية (الجنس واللغة) .

ب- العوامل الدينية (مسيحية، يهودية، بوذية) .

ت- العوامل العلمانية (الإنسانية والاشتراكية وغيرها)

ويعتقد هانز أن كثيرا من الدول ذات خلفيات ثقافية وتعليمية مشتركة ومن ثم فهي تواجه مشكلات مشتركة.

يعتبر تابعا لكندل ولكنه يختلف ويتميز عنه بوضع عدد من العوامل الثقافية المحددة التي تؤثر في النظام التعليمي وتشكله واعتبر التربية المقارنة تتمثل في دراسة النظام القومي في اطاره التاريخي الثقافي، واشار إلى أن هذا الإطار القومي هو الذي يؤدى إلى الاختلاف بين الشعوب والقوميات والى اختلاف نظم التعليم القومية.

ويتناول هانز في كتابه « التربية المقارنة » موضع تلك العوامل بالتفصيل وهو يشبه نمو الامم أو تكوينها بنمو أو تكوين الفرد البالغ الذي تنمو شخصيته تحت تأثير عوامل ثلاثة هي:

أ- الوراثة.

ب- البيئة الطبيعية والاجتماعية.

ت- ما يناله من اعداد وتدريب لممارسة العمل والانتاج في المجتمع ويتم ذلك داخل المؤسسات التربوية المختلفة من مدارس ومعاهد ومؤسسات دينية ... الخ.

وعلى هذا فإن شخصية الامة التي بلغت قدرا من النضج في تطورها تتأثر او تأخذ شكلها نتيجة لمجموعتين من العوامل:

١-العوامل الطبيعية وتتضمن:

أ-عامل السلالة أو الجنس.

ب-اللغة.

باعتبار أن السلالة واللغة تمثلان العالم الوراثي في تكوين الامة.

جـ-عوامل بيئية اجتماعية مثل المناخ والطبيعة الجغرافية، العوامل الاجتماعية والاقتصادية.

٢-العوامل الروحية:

وعرفها هانز بأنها العوامل الخفية التي تؤثر في نظم التعليم بطريقة غير مباشرة، وتنقسم الى:

أ-عوامل دينية.

ب-عوامل علمانية (غير دينية) وتشمل: الإنسانية والاشتراكية والقومية، والديمقراطية وهذا سنتناوله في الفصل القادم.

السمات المميزة لهذه المرحلة:

أ- الاهتمام بشرح أوجه التشابه والاختلاف بين النظم التعليمية المختلفة والقوى والعوامل التي تقف وراءها.

ب- مرحلة تحليلية وتفسيرية للعوامل المختلفة عن طريق تتبعها بهدف الاستفادة منها واستعارتها

ت- سمي بريداي هذه المرحلة بمرحلة التنبؤ لأن هدف الدراسات المقارنة لم تكن الاستعارة وإنما التنبؤ

٤-مرحلة المنهجية العلمية:

بدأت هذه المرحلة بانتهاء الحرب العالمية الثانية **1945** حيث شهد العالم العديد من عمليات التغير والتطور التي انعكست على التربية المقارنة كمجال بحثي هام وضروري في تلك العمليات وتحول هدف المنهجية العلمية في التربية

المقارنة إلى زيادة قدرة التربية المقارنة كعلم على التنبؤ والتوجه نحَـو المسـتقبل وبالتالي زيادة قدرة التربية المقارنة على أن تتحول لعلم إيجابي يمكن أن تسـاهم بفعل إيجابي على التخطيط وصنع القرار التعليمي وتنفيذه.

صاحبها «بريداي» وقال لكي يكـون المـنهج دقيـق يجـب أن تكـون هنـاك مراحل وهي:

الوصف ثم التفسير (التحليل) ثم المناظرة ثم المقارنة وهذه هي المراحـل التي يعتمد عليها في اختيار التربية المقارنة للحصول على نظـام تربـوي أو جـزء منه.

فمع بداية النصف الثـاني مـن القـرن العشـرين وفي أعقـاب الحـرب العالميـة الثانية، وبصفة خاصة بعـد عـام ١٩٥٠، بـدأ التجريـب والإحصـاء والمعـادلات الرياضية المستخدمة في العلوم الطبيعية والبيولوجية والرياضـيات في الـدخول إلى العلوم الاجتماعية، ويرجع ذلـك إلى التطـور العلمـي والتكنولـوجي الحـادث في العصر الحديث.

سمات هذه المرحلة:

أ- الإدراك المتزايد لأهمية وضع الفروض في البحوث المقارنة.

ب- الاختيار الدقيق للحالات.

ت- العناية بوضع المواصفات للمتغيرات.

ث- البحث عن تفسيرات كمية للعلاقات بينها

ولم يظهر المنهج العلمي في الدراسات المقارنة فجأة بل كانت هناك اشـارات متفرقة في كتابات القرن التاسع عشر عن احتمال قيام علم منظم للسياسات والنظم التعليمية، والى اهمية فرض الفروض واختبار صـحتها، والى جدولـة الملاحظـات المنظمة والدقيقة المستخدم في جمعها الاستفتاءات احيانا بطريقة نسمح بمقارنتها

واستخلاص مبادئ وقواعد محددة لتلك النظم والسياسات التعليمية، ومن اهم رواد هذه المرحلة بريداي **Bereday** وهولمز وكنج ومعاصريهم من نقاد لآرائهم. وفيما يلي عرض عام لمنهج كل من بريداي وهولمز وموقف كنج من منهجيهما.

الأفكار المنهجية في المرحلة العلمية والمعاصرة للتربية المقارنة:

لم تقف التربية المقارنة عند حد الوصف والتفسير والتحليل النظري، بل اتجهت إلى الدراسات الامبيريقية التجريبية، مستخدمة في ذلك ادواتها ووسائلها الفعالة وهي مداخل واساليب المنهج العلمي المستخدم في مجال العلوم الإنسانية بصفة عامة.

وكان من الطبيعي أن يمتد هذا التأثير إلى المنهج التقليدي في التربية المقارنة وهو المنهج التاريخي، ذلك أن النظرة الحديثة قامت على اساس أن فهم العوامل المختلفة التي تضافرت في الماضي إلى حلول للمشكلات وتطوير خطط طويلة المدى، واستراتيجيات تقوم على اساس فهم ديناميات النظام التعليمي وعلاقاته بالنظم الاخرى في المجتمع.

وعلى هذا أن الدراسات المقارنة تكون موجهة إلى الاتجاه الخلطي إذا اتجهت إلى الماضي فقط، وهكذا تحت تأثير مناهج العلوم الاجتماعية، كان جوانب التشابه والاختلاف بل هي جوهر المقارنة من حيث المادة التعليمية والتأكد من الفروض الاولية ومن ثم تأتى الخطوة الرابعة والاخيرة.

د-المقارنة **Comparison**:

وهذه الخطوة تبدأ في التحقق من مدى واقعية وعلمية الفروض التي تم اشتقاقها والاتفاق عليها في مرحلتي الوصف والموازنات او المناظرات، والوصول بها إلى تحقيق الأهداف المرجوة من البحث والتحليل المقارن، وذلك من خلال التقابل بين المادة العلمية المطروحة في دول المقارنة.

وتنقسم هذه الخطوة إلى مرحلتين متكاملتين وهما:

١-**المقارنة المطردة**: وتعنى عملية الانتقال من دولة لأخرى في جانب من جوانب المقارنة، ثم العودة مرة اخرى لتناول هذه الدول في جانب آخر. والمنطقة الثانية في المقارنة المطردة تتمثل في ترتيب المادة العلمية عن الموضوع الواحد للدول المختلفة في نسيج واحد يجمع بينهما في ترابط كامل، ويتطلب هذا البحث دائما عن المواد المتكافئة كأساس للمقارنة بين الدول، مع الأخذ في الاعتبار البعد عن التعصب والافتعال في عقد المقارنات بين جوانب معينة في النظام التعليمي لا يكون بينها أساس مشترك في دول المقارنة.

٢-**المقارنة التصويرية**: وهي تستخدم حيثما يصعب عمل المقارنة المطردة وتقوم على أساس عرض المادة العلمية بصورة عشوائية، مع عقد مقارنات تصويرية كلما سمحت المادة العلمية بذلك.

ويفضل استخدام الطريقة المطردة في المقارنة لأنها تؤدى في النهاية إلى نتائج عامة، والوصول إلى حلول بديلة مشتقة من الحلو المطروحة على مستوى الدول المختلفة وفي ضوء الامكانات المتاحة للمخططين وواضعي السياسات التربوية على المنهج التاريخي في التربية المقارنة أن يسلم الزمام إلى مناهج أخرى مستحدثة تقوم على حل المشكلات ورسم السياسة، وتستند إلى تحليل ديناميات النظام التعليمي وعلاقاته المتشابكة.

بناء على ما سبق، بدأ مرحلة جديدة في التربية المقارنة، يمكن أن تسمى بمرحلة المنهجية العلمية، والتي تتميز بدراسة التربية المقارنة على أساس منهجي علمي، واستخدام الأسلوب العلمي ومداخله المتعددة في التربية المقارنة.

ومن رواد هذه المرحلة، المفكر الأمريكي آرثر موهلمان، وتبعه المفكر الأمريكي جورج بريداي والذي يحظى بريادة هذه المرحلة العلمية، ثم يأتي فكر كل من براين هولمز وادموندكنج في انجلترا، وفكرة كل من هارولد نوح وماكس اكستين المشترك في الولايات المتحددة الأمريكية، وسوف نتناول الاساليب

المنهجية لكل من المفكر جورج بريداي والمفكر براين هولمز والمفكران هارولد نوح وماكس اكستين:

١-أسلوب جورج بريداي المنهجي :George bready

هو من أصل بولندي، وكان يرى أن هناك أربع خطوات في العملية الكلية للمقارنة وهي :الوصف، التفسير، المناظرة، المقارنة والفرق بينه وبين من عداه أنه أوجد المناظرة.

ويعتبر كتاب جورج بريداي «الطريقة المقارنة في التربية « أول مُحاولة علمية جادة للبحث عن هوية التربية المقارنة فقام بتعريفها عن طريق تطبيقها ومنهجها.

-كما أنه يعتبر نقطة تقاطع هامة في تاريخ التربية المقارنة بين مرحلة سابقة تقوم على الوصف والمدخل التحليلي التفسيري الواسع ومرحلة أخرى تقوم على وضع فروض واختبار صحتها

يقسم بريداي الدراسات التربوية المقارنة إلى قسمين حسب طبيعة الاسلوب المنهجي الذي يمكن اتباعه في كل قسم، وهما: الدراسات المجالية او المنطقية والدراسات المقارنة:

أولاً: الدراسات المجالية أو المنطقية :Area studies

والتي يقصد بها دراسة منطقة صغيرة (بلد واحد ، مدينة داخل البلد وهذه الدراسة تعتبر من المتطلبات الأساسية والأولية التي لا غنى عنها للدراسة التحليلية المقارنة ، ومهمتها تدريب العاملين في مجال التربية المقارنة وإعداد الباحثين فيها ، مع مراعاة أن تتوافر عدة شروط في من يقوم بهذا النوع من الدراسات المقارنة ومنها الإلمام بلغة المناطق موضع الدراسة والقدرة على السفر والإقامة والمعايشة للنظام التعليمي في بيئته الأصلية ، والقدرة على الملاحظة الدقيقة والمستمرة ، مع البعد عن التعصب او التحيز الثقافي للباحث.

وهذه الدراسات المجالية أو المنطقية تسير حسب أسلوب بريداي المنهجي في خطوتين هما:

أ-الوصف :Description

وهي عملية تتم لرصد الواقع التعليمي في دولة واحدة أو أكثر، وهي الخطوة الاولى في أي عمل مقارن من وجهة نظر بريداي. وهي عملية تتطلب القراءة الواسعة في جميع المصادر المتعلقة بالنظام أو النظم التعليمية موضع الدراسة. ثم زيادة المدارس والمؤسسات التعليمية المختلفة، مع تحرى الدقة من جانب الباحث في عدم الاكتفاء بزيارة المدارس عينة ممثلة لجميع أنواع المدارس والمؤسسات التعليمية وعلى اختلاف مستوياتها وبطريقة متأنية كما أن هذا يتطلب من الباحث تسجيل كل مشاهدة بطريقة موضوعية وباستخدام أدوات التسجيل والتوثيق السليمة، وهذا يقتضي الخبرة والدراية الواسعة من الباحث في مجال تحديد ووضع المعايير وإصدار الأحكام، والوصف إذا تم بهذه الطريقة الدقيقة في رأي بريداي، ويقود إلى فروض معينة أو تعميمات مؤقتة وغير نهائية.

ب-التفسير :Interpretation

ويعنى ببرادى بهذه الخطوة تقييم المادة التربوية للدولة أو لعدة دول موضوع الدراسة ، من حيث القوى الثقافية المؤثرة وخاصة القوى التاريخية والسياسية والاقتصادية والاجتماعية والجغرافية والفلسفية ، وبقية العوامل المتصلة بالخلفية الثقافية لبيئة النظام التعليمي لأن مجرد الوصف في نظر برادى لا يؤدى إلى علم مقارن ، لان الوصف قد يؤدى بالفرد احيانا إلى سرعة القفز إلى النتيجة ودون تعقل كاف ولهذا فإنه من الضروري في ضوء ذلك الاستعانة بالعلوم الاخرى ذات التداخل والتأثير بعلم التربية للمساهمة في التفسير وبيان لماذا يوجد نظام تعليمي معين بالكيفية التي عليها الآن؟

***

ثانياً: الدراسات المقارنة Comparison studies:

والذي يريد جورج برادى أن يصل اليه من الخطوتين السابقتين هو محاولته الاجابة على السؤال الخاص بفلسفة الحياة في منطقة بعينها من حيث جوانبها السياسية والتاريخية والاقتصادية والجغرافية والاجتماعية ... الخ، ومن ثم يضيف برادى خطوتين أخريين في حالة دراسة أكثر من بلدين او منطقتين

جـ-الموازنة او المناظرة :Juxtaposition

والهدف من هذه الخطوة هو توضيح اوجه التشابه والاختلاف بين المادة العلمية التي جمعت عن دول المقارنة، وقد سبق أن مرت عبر مرحلتي الوصف والتفسير السابقتين، ولتنفيذ هذه الخطوة لابد من وضع معايير او محكات يتم في ضوئها عمل هذه الموازنات او المناظرات بين دول المقارنة ومع ظهور المادة العلمية واضحة في جداولها الرأسية او الافقية.

وفي ضوء هذه المعايير وفي ضوء الفروض الاولية والتعميمات المبدئية التي توصل اليها الباحث في الخطوة الاولى (الوصف) فانه يمكن الوصول في هذه الخطوة الثالثة إلى فروض علمية واساسية والتي سوف يتم في ضوئها التحليل او المقارنة الاولية كما يسميها بريداي ، وعلى هذا ، فان المناظرة هي ببساطة عملية ترتيب للمادة العلمية واعدادها للمقارنة ، وبهذا نضع اساس المقارنة واسعا عريضا كالمقارنة بين دولتين ليست بينهما عناصر وقوى ثقافية مشتركة، وانما يشتركان في بعض الجوانب العامة ، مثل الدول العربية التي توجد بينها عوامل ثقافية مشتركة على الرغم من اختلافها في الجوانب التاريخية .

وكذلك بين انجلترا واليابان باعتبارهما جزيرتين قويتين، وتتم المقارنة بينهما لاشتراكهما في علاقة العزلة التي تجمع بينهما. وسواء اكانت المقارنة عريضة او محددة، فان المناظرة او الموازنة تحاول أن تصل إلى جوانب التشابه والاختلاف بل هي جوهر المقارنة من حيث المادة التعليمية والتأكد من الفروض الأولية ومن ثم تأتى الخطوة الرابعة والأخيرة.

د-المقارنة Comparison

وهذه الخطوة تبدأ في التحقق من مدى واقعية وعلمية الفروض التي تم اشتقاقها والاتفاق عليها في مرحلتي الوصف والموازنات أو المناظرات، والوصول بها إلى تحقيق الأهداف المرجوة من البحث والتحليل المقارن، وذلك من خلال التقابل بين المادة العلمية المطروحة في دول المقارنة.

وتنقسم هذه الخطوة إلى مرحلتين متكاملتين وهما:

١-**المقارنة المطردة**: وتعنى عملية الانتقال من دولة لأخرى في جانب من جوانب المقارنة، ثم العودة مرة اخرى لتناول هذه الدول في جانب اخر. والمنطقة الثانية في المقارنة المطردة تتمثل في ترتيب المادة العلمية عن الموضوع الواحد للدول المختلفة في نسيج واحد يجمع بينهما في ترابط كامل، ويتطلب هذا البحث دائما عن المواد المتكافئة كأساس للمقارنة بين الدول، مع الاخذ في الاعتبار البعد عن التعصب والافتعال في عقد المقارنات بين جوانب معينة في النظام التعليمي لا يكون بينها اساس مشترك في دول المقارنة.

٢-**المقارنة التصويرية**: وهي تستخدم حيثما يصعب عمل المقارنة المطردة وتقوم على اساس عرض المادة العلمية بصورة عشوائية، مع عقد مقارنات تصويرية كلما سمحت المادة العلمية بذلك.

ويفضل استخدام الطريقة المطردة في المقارنة لأنها تؤدى في النهاية إلى نتائج عامة، والوصول إلى حلول بديلة مشتقة من الحلول المطروحة على مستوى الدول المختلفة وفي ضوء الامكانات المتاحة للمخططين وواضعي السياسات التربوية.

أسلوب براين هولمز المنهجي Brain Holmes:

إنجليزي المولد والنشأة، عمل مدرسا للفيزياء والطبيعة، عمل مدرسا ومحاضرا في جامعة درم **Durham** بإنجلترا قبل ١٩٥٣م، ومنذ ذلك التاريخ وهو يعمل في معهد التربية بجامعة لندن حتى وفاته ١٩٩٤م، كمحاضر، والذي فارقه بعد فترة

ليعمل في مكان آخر هو الكلية الملكية **kings college** في جامعة لندن ايضا.

وهولمز من المفكرين التربويين الذين يؤمنون بأهمية السفر ومعايشة النظم التعليمية المختلفة للدراسة المقارنة، ولذا كان كثير السفر وبصفة خاصة الرحلات العلمية للدول المختلفة وخاصة الاتحاد السوفيتي كل عام للحصول من خلالها على المعلومات والوثائق الهامة في سبيل كشف الجوانب الايجابية والسلبية في هذه النظم التعليمية والأجنبية.

ومن المعروف انه من الصعب الحصول على كل ما يريده الباحث في التربية المقارنة من معلومات دقيقة شاملة عن النظم التعليمية لاسيما من دول الكتلة الشرقية ، لذلك يتبع براين هولمز أسلوبا ذكيا في حصوله على المعلومات والذى يتلخص في الاجتماع بأعضاء هذه الرحلات العلمية عدة مرات قبل السفر ومناقشة القضايا التربوية التي تتعلق بالبلد التي سوف تتجه اليه هذه الرحلة العلمية ، ووضع بعض الاسئلة الدقيقة والمنظمة وتوزيعها على اعضاء الرحلة وتكليف كل منهم بالحصول على الاجابة الوافية للسؤال المطروح من خلال المقابلات الشخصية مع المسئولين الاجانب او الوثائق المختلفة او حتى من رجل الشارع على حسب طبيعة السؤال.

وبعد العودة يدعو براين هولمز اعضاء الرحلة ليتناقشوا في اجابات الاسئلة التي سبق طرحها عليهم قبل الرحلة وبشيء من التنظيم والتحليل والتنبؤ الدقيق الذي يتبعه هولمز في مدخله لحل المشكلات التعليمية، يسجل هو وبعض الدارسين في مجال الدراسات العليا كل الملاحظات في تقرير شامل وافي يوضع في مكتبة القسم والمعهد والجامعة، وهذا أسلوب جيد في جمع المادة العلمية الدقيقة، رغم احتياجه إلى الدقة المتناهية في التحليل والبعد عن التعصب والتحلي بالموضوعية في معالجة القضايا التربوية المختلفة.

إلى جانب مساهمته العلمية على المستوى المحلى (انجلترا) فانه احتل مناصب قيادية رفيعة، منها انه كان سكرتيرا وامينا للصندوق للجمعية الاوروبية للتربية

المقارنة لعدة سنوات متتالية بالانتخاب والتزكية، ثم مساهماته في قيادة المؤتمرات الدولية للتربية المقارنة حتى وفاته.

تعددت مطبوعاته التربوية لاسيما في الكتاب السنوي للتربية سواء المساهمة ببعض المقالات المنشورة او بالأشراف الكلى على اعداد واخراج الكتاب كلية او مشاركة مع بعض الزملاء في الحقل التربوي منذ سنة ١٩٥٤م حتى وفاته.

اهم كتابات هولمز والتي حصل بمقتضاها على لقب بروفيسور (استاذ) هو كتابه عن مشكلات التعليم – اسلوب للدراسة المقارنة سنة ١٩٦٥ م **Problem in education** هذا الكتاب الذي يعكس بحق فكرة التربوي ويوضح اسلوبه الجديد في اقتحام المشكلات التربوية وهو ما يطلق عليه اسلوب حل المشكلات **problem solving** والذي يعتمد فيه على الافكار الفلسفية لكل من جون ديوي وكارل بوبر **John dewey & karl popper** ولكن هولمز لم يأخذ افكارهما الا بالقدر الذي يعتبره مفيدا ويساهم في حل المشكلات التربوية.

الجزء الاول من هذا الكتاب يتناول التطور التاريخي للدراسات المقارنة في التربية إلى جانب اظهار وجهة نظر هولمز واعتقاده بأهمية استخدام اسلوب حل المشكلات من حيث مساعدة الباحثين في مجال التربية المقارنة على تنظيم افكارهم بطريقة دقيقة وواضحة لاسيما في مجال التخطيط التعليمي، حيث يؤكد على أن هذا المدخل يساعد على التحليل العلمي الدقيق إلى جانب انه يعتبر اداة مناسبة في صياغة النظم التعليمية.

وهنا نقطة الخلاف بين هولمز وبريداي في أن التربية المقارنة كما يقول بريداي لزيادة المعرفة واتساعها لخدمة الدراسات المقارنة نفسها ولكن فوق ذلك لتحسين العملية التربوية وتطوير النظم التربوية كما يقول هولمز.

والسؤال المطروح هو ماذا يريد هولمز من الدراسات المقارنة؟ والاجابة عنه تقول انها ينبغي أن تصل إلى درجة دقيقة من عملية التنبؤ، ولكن هل المناهج والمداخل السابقة على المنهج العلمي في التربية المقارنة لا تستطيع أن تصل إلى درجة

دقيقة من التنبؤ؟ والاجابة المباشرة من هولمز هو بالطبع لا ، ولذلك يحاول هولمز اظهار جوانب الضعف في طريقة الاستعارة الثقافية (النقل والاستعارة) حيث أن هذه الطريقة واسلوب الشخصية القومية أو النمط القومي عملا على التفريق بين القوميات وكانا أسلوبين عقيمين في الماضي ، وهو يؤكد أن الاستعارة الثقافية (استعارة النظم التعليمية) هي بمثابة الحشرة التي تنحر في عظام أي اسلوب جيد فها هو هاريس **Harris** وسادلر **Sadler** يؤكدان على أن دراسة النظم الأجنبية يمكن أن تقود إلى مبادئ عامة في التربية وهولمز ينتقد ذلك فيقول : أن عملية التنبؤ الدقيقة تسبق كل ذلك حتى في مجال الوصف والدراسات الاحصائية ، رغم وجود بعض المحاذير المقترنة بعملية التنبؤ الدقيقة والتي تتمثل في:

١-اختلاف طرق جمع المعلومات في الدول المختلفة.

٢-الاختلاف الثقافي بين الدول.

٣-الاختلافات في مجال الفئات العمرية موضع الدراسة من بلد لأخر.

وبالإضافة إلى هذه المحاذير الثلاثة هناك تحذير اخر من سادلر حيث يقول أن أي مادة علمية تحتاج للتفسير في ضوء قيمة واهمية النظام العام للدولة موضع الدراسة.

ويضيف هولمز صعوبة او تحذيرا اخر وهو أن المقارنات للوائح والقرارات في الدول المختلفة يقود للمغالطات، لأنه ليس بالضرورة أن تكون كل اللوائح والقوانين المكتوبة منفذة.

ويخرج هولمز من نقده لمرحلة النقل والاستعارة ليدخل إلى المرحلة التالية (القوى والعوامل الثقافية) ويهاجمها من مدخلها الطبيعي وهو المنهج التاريخي ويقول : رغم أن هذا المنهج استمر فترة طويلة من الزمن التطوري للتربية المقارنة، الا انه قليل القيمة والفائدة ، حقيقة أن الباحث التاريخي او الدراسة المقارنة من المنظور التاريخي تساعد على التفسير ، الا أن الاهمية العلمية هي في التنبؤ بالمخرجات ، وهذا المنهج العلمي يقودنا بطريقة مباشرة إلى الطريقة

العلمية واحتمالات التنبؤ ولقد اخذ براين هولمز على عاتقه هذا الاتجاه حيث الوصول بعملية التنبؤ في مجال التربية إلى مصاف العلم الموضوعي.

والان – حديث هولمز مستمر – العلم يصبح قريبا جدا من الفلسفة لان كلا منهما يهتم بالوصول إلى القوانين التي تفسر لنا الظواهر الكونية واكتشاف القوانين التي تتصل بالبيئة الاجتماعية مثل اكتشاف القوانين من أي نوع اخر.

ففي الماضي كثير من المفكرين الاجتماعيين حاولوا اكتشاف القوانين التي يحكمون بها المجتمع كارل ماركس مثلا، يطور مفهوم التخطيط الاجتماعي معتمدا في ذلك على فهمه وصياغته للقوانين الاجتماعية، وفي العالم الحديث لاسيما في الآونة الاخيرة، نجد أن هناك انواعا من التخطيط تعتبر إلى حد ما مقبولة، وخاصة في مجال التعليم، حيث تعتبر ضرورية جدا.

ويشيرهولمز في المجال إلى نظرية هيجل وماركس المادية الجدلية، ونظرية هيربرت سبنسر في البحث عن القوانين الخاصة بالتطور الاجتماعي، ونظرية جون سيتورات مل واوجست كومت الواقعية.

ان التطبيق لبعض هذه الآراء المختلفة يؤكد على انه من الممكن التخطيط الاجتماعي في ضوء هذه النظريات بصفة عامة، مع التأكيد على أن هناك سياسات معينة يمكن تطبيقها على المستوى العالمي.

فمثلا البرجماتية – النظرية النفعية التي تطبق في الولايات المتحدة الأمريكية بصفة خاصة – كما يعتقد هولمز تستطيع أن تقدم مساندة ولكن بدرجة اقل في مجال التخطيط الكلي، والبرجماتيون غير مؤمنين بان القوانين الاجتماعية الموجودة او أن التغير الاجتماعي الحادث يتم ارادتهم إذا ارادوا، بل انهم يشكون في أن تكون قوانين المجتمع مثل قوانين الطبيعة مستمرة دون حركة او تفاعل.

ومن ثم فان التربية الشاملة والناجحة ليس لها وجود وهذه الرؤية تنتمي أيضا مع الفلسفات العلمية المعاصرة.

ويلخص هولمز ما سبق قائلا: إذا كان هناك من يملك قوة مباشرة في مجال علم التربية (مثل الصياغة والبناء او التخطيط للتنمية) فلابد اذن من البحث عن المبادئ الخفية التي تحكم تطور النظم القومية للتعليم.

خلاصة مراحل التربية المقارنة السابقة

	الوصف	النقل والاستعارة	القوى والعوامل المؤثرة	المنهجية العلمية
النشأة	تمتد من العصور القديمة إلى نهاية القرن الثامن عشر	يعود تاريخها إل العقد الثاني من القرن التاسع عشر (١٥١٧)	النصف الأول من القرن العشرين	تبدأ من منتصف القرن العشرين حتى الوقت الحالي
الرواد	ابن خلدون جوليان فريدريك هيمنت	جوليان	سادلر	بريداي
المنهج	وصف	وصفي	تاريخي تحليلي	منهج علمي
الهدف	وصف للبيئات والنظم التعليمية	جمع المعلومات عن النظم حتى نتمكن من الاستفادة منها.	ربط النظم التعليمية بما يدور في مجتمعاتهم من أمور وما تتعرض له من أوضاع التربية والتعليم من ظروف تواجهها ومدى التفاعل بين الظواهر الاجتماعية والنظم التعليمية	دراسة التربية المقارنة على أساس علمي واستخدام الأسلوب العلمي و مناهجه في البحث

أهمية دراسة التربية المقارنة للمعلم تطبيقات تربوية لدراسة التربية المقارنة:

لم يعد هناك اختلاف حول اهمية خطورة الدور الذى يقوم به المعلم في التشكيل الاجتماعي للأفراد بصفة وفي حياة المجتمع بصفة عامة ، فلا يخفي على الذهن في العصر الذى يعيشه قد حفل بالكثير من المتغيرات الاجتماعية الملحوظة وتزايد الطلب الاجتماعي على التعليم من جانب الجماهير الواسعة واعتباره اساس الفرد والمجتمع ، هذا فضلا عن الانجازات التي حدثت في المعرفة والتي تتطلب ملاحقة التغيرات التي تحدث فيها باستمرار بالإضافة والتجديد ، وفي الطموح والآمال نتيجة زيادة الاتصال والذى تطلب فكرا جديدا ونظرة جديدة للأمور ، والتزايد المضطرد في السكان والذى تطلب أن تصبح شئون التربية والتعليم عملية ديناميكية بعد أن ظلت لفترات طويلة قاصرة على كونها استاتيكية.

وفي ضوء ما تقدم يتضح أن المعلم هو القائم على العملية التربوية والمسئول الاول عن اداراتها وتنظيمها، لذا ينبغي أن يكون مدركا وواعيا بشتى الامور التي تدور في مجتمعه وفي المجتمعات الاخرى ليس في ميدان التعليم فقط ولكن في كافة الميادين، وهذا يتطلب نوعا معينا من المعلمين فيهم بعض الصفات التي تؤهلهم للقيام بهذا الدور لعلم من أبرزها ما يأتي:

١-يجب على المعلم أن يدرك أن مجتمعه يتميز بنمط ثقافة معين، يختلف عن الانماط الثقافية للمجتمعات الاخرى، ويتطلب دوره أن يكون مقيدا بالنمط الثقافي لمجتمعه.

٢-على المعلم أن يتفهم المضامين الخلفية الثقافية للمجتمع الذي يعيش فيه، على أن يعالج بذلك في ضوء ما يتميز به العصر من التغير المستمر في كافة المجالات، بمعنى الا يكون تأثيره الكلى بثقافته والاقتصار عليها، وانما يتعين عليه أن يتخير منها، وان يعمل جاهدا على التوصل إلى التغيرات التقدمية المرغوبة بالاطلاع على العالم والجديد فيه باستمرار.

٣-يجب على المعلم ايضا أن يدرك القيود المفروضة على حريته ومحددات قدراته الخلافية في اطار النمط الثقافي العام وذلك لكى يقدر جيدا حدود حريته ولكى يستفيد إلى اقصى حد ممكن من قدراته الابتكارية، ولكى يفعل ذلك فان عليه أن يتعرف على الانماط الثقافية الاخرى ومحدداتها، هذا وبالرغم من أن التربية المقارنة تعتبر من احدث ميادين الدراسات التربوية الا انه من المتفق عليه الان ، انه ينبغي تضمينها برامج اعداد المعلمين ايمانا بتعاظم اهميتها بالنسبة للمعلم .

وهكذا يمكن أن يستفيد الدارس من الدراسة في هذا الميدان بالتعرف على ذاته جيدا وان يتعلم الموضوعية عند معالجة أية مشكلة.

كما أن مثل هذه الدراسة تجعله فهم مشكلات التربية التي تواجهها بلاده فهما عميقا بل المشكلات التي تواجهها البلاد الاخرى، ومعرفة الطرق التي اتبعتها في ايجاد حلول لتلك المشكلات مما يعينه على فهم وعلاج مشكلات التربية في بلاده، والحد من عزلته التفكيرية، ومعاونته عن طريق الموازنة بين الناحيتين النظرية والعملية على فهمه معنى التربية في المجتمع الذي يعيش فيه.

مما سبق يمكننا أن تخلص إلى أن دراسة التربية المقارنة تعتبر عاملا هاما في اعداد وتطوير نموذج المعلم المنشود والذي تعد درايته لنفسه ولنظامه التعليمي اساسا هاما من اسس اعداده المهني، وليس من المبالغة في شيء بان التربية المقارنة إذا ما أحسن تناولها تمثل انسب السبل لتحقيق هذا الغرض (التعرف على الذات بالمعنى الشامل للكلمة) والتي تسهم في التعرف على الارتباط الوثيق بين الاحداث المحلية والقومية والآراء العالمية.

ويحتاج المعلم في التربية المقارنة إلى اعداد فني معين، فينبغي أن يكون ملما بعدة لغات أجنبية لان كثيرا من المادة التي يحتاجها في بحوثه وزياراته للبلاد الاخرى تتطلب المامه بلغات اخرى غير لغته، كما يلزمه الالمام بالعلوم الاجتماعية، وخاصة التاريخ، بجانب المامه بالاقتصاد والسياسة، والأنثروبولوجيا والاحصاء، اما تاريخ التربية فينبغي أن يلم به الماما وثيقا وذلك

لتشابه الاغراض والطرق في هاتين الدراستين إلى حد كبير.

وإذا كان لابد المعلم من دراسة المشكلات المقارنة بعمق كاف فانه ينبغي أن ينظر اليها من الناحية الاجتماعية والاقتصادية، ومن جهة نظر علم النفس، والفلسفة والتاريخ، وعلاقتها بالمشكلات الاجتماعية والسياسية المؤثرة الاخرى وان كانت تبدو مشكلات تربوية في المقام الاول.

وكذلك فان التربية المقارنة لم تعد مجرد وصف التطبيق ت التي تجرى في المؤسسات التربوية الأجنبية وعرضها للناس وانما تهتم بالنظرة الشاملة للعملية التعليمية فنحن بهذا الاسلوب نقدر عامل الزمن كعامل هام، فكم من اصلاحات رفضت في وقت ما ثم قبلت في وقت اخر لذلك ينبغي التحدث عن المكان والزمن.

وفوق هذا وذاك ينبغي أن يكون هناك احساس عميق بالديناميكية المعقدة للظروف المؤثرة وهي ما يمكن أن يطلق عليها اسم ايكولوجية الموقف فهاذ التعبير يؤكد الاستجابة الحية للجوانب الإنسانية في الموقف، ويمثل قدرة الإنسان على تغيير البيئة ليعدل المستقبل.

كما ينبغي أن يدرك المعلم اهمية الدراسات المقارنة في انها تساعد في رسم السياسة التعليمية او اتخاذ القرارات في ضوء البدائل التي توفرها الدراسات التربوية المقارنة، ذلك أن فهم النظم التعليمية يتطلب التعمق في تحليل القوى السياسية والاجتماعية التي تتحكم فيها باعتبار أن النظم التعليمية تعكس عادة الايديولوجيا السائدة.

وتتضح اهمية دراسة التربية المقارنة بالنسبة للمعلم في محاولة معرفة اهم الاتجاهات العالمية المعاصرة بصفة عامة، ومجالات الادارة التعليمية والنظارة والاشراف الفني بصفة خاصة وعليه فان طالب كلية التربية عندما يتخرج للعمل كمعلم في احدى المدارس يجد نفسه جزءا من نظام ونقطة البداية في نجاح عملية التدريس التي يقوم بها حسن التعامل مع النظام التعليمي، وبالطبع لا يمكن احساس التعامل مع نظام دون فهمه ودراسته.



الفصل الثالث

نظام التعليم
في المملكة العربية السعودية

السعودية جغرافياً وديموجرافياً

تقع المملكة العربية السعودية في أقصى الجنوب الغربي لقارة آسيا، يحدها من الغرب البحر الأحمر ومن الشمال الأردن والعراق والكويت ومن الشرق الخليج العربي والبحرين وقطر والإمارات العربية المتحدة، ومن الجنوب اليمن وسلطنة عمان ،الرياض (العاصمة) ،مكة المكرمة (أقدس بقاع الأرض عند المسلمين و قبلتهم) ،المدينة المنورة (ثاني أقدس بقاع الأرض عند المسلمين) ،جدة (العاصمة التجارية. ميناء هام و البوابة الرئيسية للحجاج) ،الظهران (مدينه عسكرية و المقر الرئيسي لأكبر شركة نفط بالعالم «أرامكو السعودية») عرعر (عاصمة منطقة الحدود الشمالية) ، ومناخها قاري، شتاء بارد وصيف شديد الجفاف ، يؤثر في النظام التعليمي بالمملكة فالمناخ حار جاف صيفا بارد جاف شتاء تبعا لذلك نجد مجتمعات البدو والرحل ونجد المناطق الزراعية لغزارة المياه في بعض المناطق .

كما نجد بيئة صناعية تمتاز بكثافة سكانها ويستخدمون آلات متطورة كما توجد كذلك البيئة الساحلية وهو ما يؤثر في ارتفاع تكلفة المباني المدرسية بالمملكة لوجود التدفئة الصناعية في الشتاء والتهوية الصناعية في الصيف ويجعل مخططي المناهج مراعين لمتطلبات هذا البيئات المختلفة، وكذلك العامل الاقتصادي الذي له عظيم الأثر على النظام التعليمي السعودي من توافر للإمكانيات المادية والبشرية بتجهيز الأبنية من أجهزة وتجهيزات، واستقطاب العديد من الخبرات والمهارات التي تحتاجها البلاد.

وسياسة التعليم بالمملكة العربية السعودية لها فلسفة وأهداف مشتقة من تعاليم الدين الإسلامي حيث يحتل الدين الإسلامي المرتبة الأولى بين العوامل والقوى المؤثرة في النظام التعليمي حيث يمثل العامل الاجتماعي بالمملكة كما أن منه اللغة العربية التي شرفها المولى عز وجعلها لغة القران ولغة الحضارة الإسلامية عبر العصور ومختلف جوانب المعرفة لها تأثير واضح على التعليم في

المملكة فهي اللغة التي يتم بها التعليم في كافة المناهج والمراحل إلا إذا دعت الضرورة للغة أخرى ، ونجد أن العامل السياسي دستور المملكة العربية السعودية هو القرآن والسنة النبوية ، وجميع الأنظمة التشريعية لها مستمدة من هذين المصدرين. ونظام الحكم في المملكة العربية السعودية هو النظام الملكي، ويشكل مجلس الوزراء مع الملك السلطة التنفيذية والتشريعية للدولة، ويتولى مجلس الشورى إبداء الرأي في السياسات العامة للدولة التي تحال إليه من رئيس مجلس الوزراء، شعار الدولة سيفان عربيان منحنيان متقاطعان تعلو فراغاهما الأعلى نخلة، ويرمز للقوة والعدل، أما النخلة فترمز للنماء والرخاء.

وقد أدرك الملك المؤسس منذ اللحظات الأولى لتوحيد المملكة أن القوة العسكرية وحدها لا تكفي لتوطيد أسس الوحدة الوطنية، وتثبيت دعائم الحياة الاجتماعية السليمة فوضع خطة كبيرة أطلق عليها « نظام الهجر » تحويل مجتمع البادية إلى مجتمع ينعم بالسلام، وعقد الملك المؤسس أول اجتماع تعليمي مع دخوله مكة عام ١٩٢٤ وقد حث فيه العلماء على بذل الجهد لنشر العلم والتوسع فيه.

السلم التعليمي في المملكة العربية السعودية والعوامل والقوى المؤثرة على نظامها التعليمي.

أ -السلم التعليمي

يبدأ السلم التعليمي بالمملكة العربية السعودية كغيرة في الدول بمراحله المختلفة والتي قد يتفق فيها مع بعض النظم التعليمية في بعض الدول وقد يختلف مع بعض النظم في بعض الدول الأخرى ويتضح السلم التعليمي بالمملكة العربية السعودية وهو عبارة عن:

١ -**مرحلة رياض الأطفال:** وهي مرحلة سابقة للمرحلة الابتدائية – ليس شرطا دخول الطفل من رياض الأطفال إلى الابتدائية – وتهدف رياض الأطفال إلى تعرف الطفل على المفردات اللغوية المتعارف عليها في مجتمعه كما تهدف إلى

تعويد الطفل على الجو المدرسي، وهي ليست إلزامية.

٢-**المرحلة الابتدائية**: ويلتحق فيها الطفل أن يبلغ السنة السادسة من عمره ويقضى بها ٦ سنوات والمدارس الابتدائية موجود ومنتشرة في أنحاء المملكة فهي تقلص أعداد الأميين بالمملكة وفيها يكتسب الطفل مهارات اللغوية والعددية والحركية والصحية كما أنها تشبع حاجات الطفل المختلفة إضافة إلى أنها تعد الطفل للحياة العملية التي يعيش فيها وان يعتز بوطنه وتراثه العربي الإسلامي.

٣-**المرحلة المتوسطة**: وهي مرحلة ثقافة عامة لتربية النشء تربية إسلامية شاملة لعقيدته، وعقله وجسمه، وخلقه، وترسخ قواعد استعمال اللغة العربية مع تنمية المهارات الفنية والمهنية والاجتماعية والصحية وتشترك هذه المرحلة مع غيرها من مراحل التعليم السعودي.

٤-**المرحلة الثانوية**: يلتحق بها الطلاب الحاصلين على شهادة الكفاءة المتوسطة ومدتها ثلاث سنوات دراسية وغالبا ما يكون الطلاب في سن الخامسة عشرة من العمر.

ونعرض هنا للمدرسة الثانوية العامة في المملكة وكيف يتم قبول الطلاب بها.

ب- المدرسة الثانوية العامة في المملكة العربية السعودية وسياسة القبول فيها

تولي المملكة العربية السعودية اهتماما كبيراً بهذا النوع من التعليم لما لهذه المرحلة من طبيعتها الخاصة من حيث عمر الطلاب وخصائص نموهم كما أن لها أنماطها المختلفة والتي منها ثانويات تحفيظ القرآن الكريم ، والمعاهد العلمية الثانوية ،والتي تدرس مقررات العلوم الشرعية، وعلوم اللغة العربية ، والمواد الاجتماعية واللغة الانجليزية ، ثم الثانويات العامة ؛ إلا أن الثانوية العامة لها أهميتها وخصوصيتها في السلم التعليمي في المملكة لما يدرس فيها من مقررات مثل الرياضيات ،والعلوم التقنية، والعلوم الاجتماعية، والعلوم الإدارية بجانب العلوم الشرعية، والعربية .

وينتهي التعليم العام في المملكة العربية السعودية بالمرحلة الثانوية، وقد سبقتها المرحلة الابتدائية لمدة (٦) ست سنوات دراسية، ثم المرحلة المتوسطة لمدة (٣) ثلاث سنوات دراسية، ويدرس فيها الطلاب دراسة أكثر تخصصية مراعية نضج الطلاب العقلي والنفسي، ولها أهدافها المختلفة التي تسعى إلى تحقيقها، فنجدها تهدف إلى:

١. دعم العقيدة الإسلامية حتى يتحقق الولاء لله وحدة وتكون الأعمال خالصة لوجهه تعالى ومستقيمة في كافة جوانبها مع شرعه.

٢. تمكين الانتماء للأمة الإسلامية وتحقيق الوفاء للوطن الإسلامي وللمملكة العربية السعودية وللوعي بمكانتها الدينية التي تحتلها في نفوس المسلمين وتقدير مسؤولياتها.

٣. تزويد الطلاب بالمفاهيم الأساسية للثقافة الإسلامية التي تجعلهم معتزين بالإسلام وقادرين على الدعوة إليه والدفاع عنه والجهاد في سبيله.

٤. تنمية قدرات الطلاب واستعداداتهم التي تظهر في مرحلة المراهقة وتوجيهها في ضوء المفهوم العام للتربية الإسلامية.

٥. رعاية الشباب ومعالجة مشكلاتهم الفكرية والانفعالية من منطلق إسلامي ومساعدتهم على اجتياز فترة المراهقة بنجاح ومواجهة الأفكار الهدامة والاتجاهات المضللة.

٦. تكوين الاتجاهات الصحيحة والخبرات اللازمة والمهارات المناسبة لتكون حياة الطلاب اليومية الفردية والجماعية هي الحياة التي يعيشها المسلم الحق.

٧. تنمية الصفات الاجتماعية التي يحتاجها المسلم في تعامله مع مجتمعة كالتعاون والبر والتضحية بالنفس والمال في سبيل الله وابتغاء رضوانه وتنظيم العمل والتخطيط الهادف الحكيم.

٨. تنمية التفكير العلمي لدى الطلاب وتحقيق روح البحث والتجريب واستخدام المنهج العلمي والتعود على طرق الدراسة السليمة.

٩. تهيئة سائر الطلاب للعمل في ميادين الحياة وسد حاجات البلاد من القوى العاملة المدربة التي تطلبها خطط التنمية.

١٠. إتاحة الفرص أمام الطلاب القادرين لمواصلة الدراسة في المعاهد والكليات الجامعية في مختلف التخصصات.

١١. الإيمان بوحدة الأمة الإسلامية واستشعار مهمتها العالمية ووظيفتها الحضارية.

١٢. تكوين الوعي الإيجابي الذي يواجه به الطالب الأفكار الهدامة والاتجاهات المضللة.

١٣. إتاحة الفرصة أمام الطلاب القادرين وإعدادهم لمواصلة الدراسة بالتعليم العالي في كافة التخصصات.

١٤. تحقيق الوعي الأسري لبناء أسرة إسلامية مؤمنة.

أنواع المدارس الثانوية في المملكة العربية السعودية:

تتعدد أنماط مدارس التعليم الثانوي في المملكة فتوجد ثانويات تحفيظ القرآن، وثانويات المعاهد العلمية، وثانويات دار التوحيد، المدارس الثانوية الفنية (الثانوي الصناعي – الثانوي التجاري – الثانوي الزراعي – معاهد البريد – المعاهد الصحية – معاهد المراقبين الفنيين)، ويركز الباحث على أهم هذه الأنماط وتشتمل على ثلاثة أنماط وهي:

١. ***ثانويات تحفيظ القرآن***: ومدة الدراسة بها ثلاث سنوات يتلقى فيها الطلاب مقررات علوم القرآن وتفسيره، والقراءات والتلاوة والحفظ، والفقه والفرائض، والتوحيد، وعلوم الحديث وتاريخ الشرائع؛ إضافة إلى مقررات المدرسة الثانوية

العامة في النحو والصرف والبلاغة والنقد حيث ترتبط هذه المقررات في اللغة العربية بالدراسات القرآنية، كما يدرس طلاب الثانويات من الثانوية العامة مقررات اللغة الإنجليزية والاجتماعيات بشكل مبسط ومخفف بما يتناسب مع الخطة الدراسية في هذا النوع من الثانويات.

ونوضح ارتفاع عدد هذه المدارس للإقبال الكثير على القبول فيها لخصوصية المملكة العربية السعودية في وجود الحرمين الشريفين بها، إلا أن هذا الإقبال ليس بنسبة الإقبال على المدارس الثانوية العامة.

٢. ***ثانويات المعاهد العلمية***: وتعني بدراسة مقررات الثقافة الإسلامية والعلوم الشرعية واللغة العربية بنسبة٨٠٪ من مجموع الحصص؛ بالإضافة إلى دراسة الجغرافيا والتاريخ واللغة الإنجليزية بنسبة ٢٠٪، وتشرف على هذا النوع من المدارس جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

ونوضح هنا أن نسب الالتحاق للطلاب في هذا النوع من الثانويات في تزايد ضئيل ومحدود لدرجة أن القبول فيها يتراجع، وهو ما تؤكده خلاصة إحصائيات التعليم بالمعاهد العلمية في الجول رقم (١) وهو لصالح الثانوية العامة

جدول رقم (١) تطور أعداد طلاب وفصول ومدارس ثانويات المعاهد العلمية في المملكة العربية السعودية.

السنوات الدراسية	أعداد الطلاب	أعداد الفصول	أعداد المدارس
١٤٢٧ / ١٤٢٨هـ	٩٠٤٢	٣٩١	٦٢
١٤٢٩/ ١٤٣٠هـ	٩٠٩٩	٣٨٧	٦٢
١٤٣٠ / ١٤٣١هـ	٨٦٩٦	٣٨٠	٦٢

نوضح في ضوء أن أعداد الطلاب في إحصائية العام الدراسي ١٤٢٧/١٤٢٨هـ هو (٩٠٤٢) طالب ملتحق وقد زاد إلي (٩٠٩٩) طالب ملتحق في العام الدراسي ١٤٢٩ / ١٤٣٠ هـ أي بفارق (٥٧) طالب فقط في عامين ؛ بينما في العام الدراسي التالي مباشرة وهو العام ١٤٣٠ / ١٤٣١هـ قل العدد الملتحق عن الإحصائيتين السابقتين ، فقد قل عن العام الدراسي ١٤٢٧ /١٤٢٨هـ ما هو (٣٤٦) طالب ، كما قل ما هو (٣٠٣) طالب ، مما يوضح قلة التحاق الطلاب في هذا النوع من المدارس الثانوية ، إضافة لذلك عدم فتح مدارس جديدة في هذه السنوات ، مع قفل عدد من الفصول التي كانت مفتوحة قبلاً كما في إحصائية العام الدراسي ١٤٢٧ / ١٤٢٨ هـ فكان عدد الفصول (٣٩١) فصل ؛ بينما في إحصائية العم الدراسي ١٤٢٩ / ١٤٣٠ هـ كانت الفصول (٣٨٧) فصل مما يفهم منه غلق (١١) فصل .

٣. **الثانويات الفنية (التقنية)** : تغير نمط الحياة في المملكة العربية السعودية مع تدفق البترول من حياة الرعي إلى حياة الزراعة والصناعة والخدمات ، وقد بدأ في عام ١٣٦٩ هـ افتتاح أول مدرسة صناعية ، و في عام ١٣٧٩هـ افتتحت أول مدرسة زراعية وأول مدرسة تجارية وكانت على مستوى المدرسة المتوسطة ، ثم سرعان ما صبحت على مستوى المدرسة الثانوية ليواجه خرجيها متطلبات خطط التنمية الاجتماعية والاقتصادية ، ثم تطورت إلى الإدارة المشرفة على التعليم الفني إلى إدارة عامة في عام ١٣٨٥ وتشرف على التعليم الفني (صناعي وتجاري وزراعي) ، إلى أن صدر المرسوم الملكي بإنشاء المؤسسة العامة للتعليم الفني والتدريب المهني ، لإعداد وتطوير الأيدي العاملة الوطنية والمدربة لتنفيذ خطط التنمية الاجتماعية والاقتصادية في المملكة العربية والسعودية .

٤. **الثانويات العامة**: وهي موضوع البحث الحالي وهي النمط الأوسع انتشارا والأغلب في المملكة العربية السعودية، حيث يلتحق بها نسبة (٩٤٪)من خريجي المرحلة المتوسطة من البنين، ونسبة (٩٥٪) من خريجي المرحلة المتوسطة من

البنات.

وتتم الدراسة فيها بشكل عام في الصف الأول على أن يبدأ التشعيب في الصف الثاني ويستمر للصف الثالث، وتدرس الطالبات في الصباح فقط في مساري العلمي والأدبي ويدرسن التدبير المنزلي؛ بينما يدرس الطلاب في الصباح والمساء العلوم الشرعية والعربية، والعلوم الإدارية والاجتماعية، والعلوم الطبيعية، والعلوم التقنية، ومع نهاية الصف الثالث يعقد اختبار في كافة التخصصات والمقررات ومع نجاح الطلاب يؤهلوا للالتحاق بالجامعة.

ونرى في التشعيب بوضعه الحالي هو تشعيب نمطي يقف عند القسمين (الأدبي والعلمي) بل نرى هنا تبني صيغ جديدة تسمح بوجود مسارات ومساقات أخرى تفتح حرية الاختيار أمام الطلاب بما يتمشى مع ميولهم ورغباتهم وقدراتهم.

وقد شكلت المملكة عدد من الأسر الوطنية ضمت أعضاء من أساتذة الجامعات ومن الخبراء في المجال لإدخال تحسينات في مناهج المدرسة الثانوية العامة وذلك لربط المناهج بالبيئة والمجتمع وتنمية مقدرة الطلاب على التفكير، والتوسع في الأخذ بمبدأ التعليم الذاتي وإدخال مبادئ الصيانة والسلامة والدفاع المدني، مع إدخال مقرر المكتبة.

وقد تطور النمو الكمي في أعداد طلاب الثانوي على مدار السنوات الدراسية الماضية على نحو ما استخلصه الباحث من إحصائيات وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية ويوضحه في الجدول رقم (٢) بعنوان تطور أعداد طلاب وفصول ومدارس التعليم الثانوي العام في المملكة العربية السعودية.

جدول رقم (٢) أعـداد طـلاب وفصـول ومـدارس التعلـيم الثـانوي العـام في المملكة العربية السعودية

السنوات الدراسية	نوع المدرسة	أعداد الطلاب	أعداد الفصول	أعداد المدارس
١٤٢٧ / ١٤٢٨هـ	حكومي	٨٦٨٠٦٦	٣١٠٢١	٣٩١٢
	أهلي	١٣٥٠٤٠	٥٨١٦	٤٥٠
١٤٢٩/ ١٤٣٠هـ	حكومي	٨٩٦٥٤٧	٣٢٢١٠	٤٠٨٥
	أهلي	٥١٥٧٠	٢٥٠٥	٢٨٨
١٤٣٠ / ١٤٣١هـ	حكومي	٨٩٦٥٨٢	٣٢٩٨٨	٤١٤٨
	أهلي	١٨٩٩٤٩	٣٣٢١٣	٦٩٧
الجملة	حكومي / أهلي	٣٠٣٧٧٥٤	١١٢٦٥٦	١٣٥٨٠

نستنتج من المقارنة بين إحصائيتي العامين الدراسيين (١٤٢٩ / ١٤٣٠هـ) ، (١٤٣٠ / ١٤٣١ هـ) وهما يمثلان آخر إحصائية من وزارة التربية والتعليم أن هناك اعداد زيادة في أعداد الطلاب وزيادة في أعداد الفصول ثم زيادة في أعداد المدارس هذه الزيادة في أعداد الطلاب مقدارها (١٣٨٤١٤) طالب ، كما أن مقدارها في أعداد الفصول (٦٣٨٩) فصل دراسي ، وأخيراً الزيادة في أعداد المدارس مقدارها (٤٧٢) مدرسة ثانوية ، حتى أن هناك زيادة داخل نوع المدرسة الواحد ، هذه الإحصائية توضح النمو الكبير في الأعداد للطلاب والفصول والمدارس ، كما نوضح أن الزيادة في أعداد الطلاب لم تكن على حساب كثافة الفصول .

وتتنوع الدراسة في المرحلة الثانوية، وتضع جهات الاختصاص شروط القبول

لكل نوع من أنواع التعليم الثانوي والذي مدته (٣) سنوات دراسية، وذلك ضماناً لسد مختلف الحاجات، وتوجيه الطلاب لما يناسبهم.

سياسة القبول في المدرسة الثانوية العامة بالمملكة العربية السعودية:

تعتبر عملية التسجيل والقبول في مراحل التعليم العام بصفة عامة والمدرسة الثانوية العامة منه بخاصة، أمراً تربوياً يحظى بعناية المسؤولين لما له من دور في تنظيم إجراءات القبول وتيسيرها للطلاب وأولياء أمورهم، وفقاً لما تفتضيه أمانة التعليم وأداء الواجب.

وتعتبر إدارة القبول والتسجيل إحدى الإدارات التابعة للإدارة العامة لخدمات الطلاب، وهي المختصة بقبول الطلاب وفق الأنظمة واللوائح المنظمة لذلك، ولها مجموعة من الأهداف تسعى لتحقيقها مثل تنظيم عملية قبول الطلاب وتسجيلهم في جميع المراحل التعليمية، وإصدار التعليمات والتعاميم المنظمة للقبول في جميع المراحل وتبليغها إلى إدارات التعليم، كما تدرس الأنظمة واللوائح القائمة وتعمل على تحديثها، وتقوم بالتأكد من صحة شهادات الطلاب غير السعوديين وتصديقها من الجهات الرسمية وتختص بالعديد من الأعمال منها:

١. استقبال طلبات القبول ودراستها وتوجيهها، وكذلك تقوم بالرد على استفسارات إدارات التعليم والجهات الأخرى (حكومية – مؤسسات – افراد).

٢. دراسة أوضاع الطلاب المنقطعين عن الدراسة ووضع الحلول المناسبة لقبولهم.

٣. النظر في تحويل الطلاب من أقسام التعليم الثانوي ومن الدراسة النهارية إلى الدراسة الليلية والعكس، مع وضع الضوابط التي تحول دون الهدر التربوي وتحقيق العدالة بين الطلاب.

٤. علاج غياب الطلاب وحرمانهم من الدراسة بسبب الغياب.

٥. توزيع الطلاب على المدارس المتوسطة (الإعدادية) والثانوية.

٦. وينظم القبول في المدرسة الثانوية العامة:

يتم قبول الطلاب في المدارس الثانوية بعد حصولهم على المرحلة المتوسطة (الإعدادية) ووفقاً للائحة الصادرة بموجب الأمر السامي من خادم الحرمين الشريفين رئيس اللجنة العليا لسياسة التعليم رقم ١٠٠٤٣/ م ب وتاريخ ١٣/ ٨/ ١٤٢٦هـ المبنية على قرار اللجنة العليا لسياسة التعليم رقم ٥٣/ ق ع وتاريخ ١/ ٣/ ١٤٢٦ هـ والخاصة بلائحة التقويم ومتطلبات التقويم بوصفة عنصراً من أهم عناصر المنهج التعليمي.

ويتم القبول على النحو التالي:

أ -يقبل الطلاب السعوديون في الصف الأول الثانوي العام من خلال:

١- حصول الطالب على شهادة الكفاءة المتوسطة أو ما يعادلها على ألا يتجاوز سنه عند التحاقه في الصف الأول الثانوي العام التاسعة عشر من عمره.

٢- يتم التسجيل المبكر للمدرسة الثانوية العامة بعد ظهور نتيجة المرحلة المتوسطة ويتم التنسيق مباشرة بين المدارس المتوسطة المغذية للمدارس الثانوية العامة في الحي الواحد او الأحياء المتقاربة لإتمام عملية التسجيل، ونقل الملف مباشرة على أفضل وجه وفي أسرع وقت ممكن بما ييسر الأمر على الطالب وولي أمرة.

ب -يقبل الطلاب غير السعوديين في الصف الأول الثانوي العام من خلال:

١- يقبل أبناء غير السعوديين نفس شروط الطلاب السعوديون.

٢- إضافة إلى سريان صلاحية الإقامة.

ج – أمور عامة:

١. ووفق النسبة الصادرة من مجلس الوزراء برقم ٦٥ في ٣/ ٥/ ١٤٠٩هـ والمحددة بنسبة ١٥٪ للمراحل الثلاث، ويعمل به على مستوى المنطقة

والمحافظة ويستثنى من ذلك أبناء مجلس التعاون لدول الخليج وأبناء حملة البطاقات من النازحين وأبناء الجاليات اليمنية.

٢. وعلى المدرسة الثانوية العامة حسن استقبال أولياء الأمور الراغبين في تسجيل أبنائهم وحل المشكلات التي تعترضهم.

٣. وعلى المدرسة الثانوية العامة استقبال الطلاب الجدد والراغبين في الانتقال إليها بكل لاهتمام وعناية وتسجلهم المدرسة بعد التأكد من صحة وثائقهم.

٤. تكون الأولوية في التسجيل أو الانتقال للطلاب الذين يسكنون بالقرب من المدرسة والطلاب الذين يسجلون في وقت مبكر.

٥. يطلب من المتقدمين للتسجيل تقديم شهادة فحص طبي حديثة ولا يكتفى بالفحص الطبي السابق.

٦. إذا تجاوز الطالب سن القبول وهو منتظم في الدراسة يعرض أمرة على مدير التعليم ليتخذ ما يراه مناسباً من تحويله للدراسة ليلاً أو عن طريق المنازل أو السماح له بمواصلة تعليمة في مدرسته أو في غيرها؛ بعد دراسة وضعة من لجنة مشكلة من عضو من التوجيه والإرشاد والإشراف التربوي، وتعليم الكبار وبرئاسة رئيس قسم خدمات الطلاب، وعلى مدير التعليم مراعاة أحوال الطلاب في مدارس القرى والهجر.

وهنا نستنتج أن التسجيل والقبول في المملكة العربية السعودية ليس به توجيه وارشاد للطلاب سواء أكان قبل التحاقهم -وهم في المرحلة المتوسطة – أو حتى بعد تقديم أوراقهم للمدرسة الثانوية.

التعليم العالي

يعتبر التعلم العالي وقضاياه في المملكة خصوصية ارتبطت بطبيعة المجتمع وثقافته، وتعد الإنجازات التي حققها التعليم العالي ضخمة إذا ما قيست بالعمر

القصير لهذا النوع من التعليم والذي يشمل كل ما تقدمه المعاهد والكليات من تعليم بعد المرحلة الثانوية أو ما يعادلها، وتمنح عليه درجات علمية.

يشرف على التعليم العالي في المملكة عدد من الوزارات تتمثل في:

أ- وزارة التعليم العالي: وتشرف على الجامعات الحكومية وكذلك الكليات الأهلية.

ب- وزارة التربية والتعليم: تشرف على كليات المعلمين.

ت- الرئاسة العامة للتعليم الفني والتدريب المهني: وتشرف على كليات التقنية، وكلية الاتصالات، والمعاهد الفنية فوق الثانوية.

ث- وزارة الصحة: وتشرف على الكليات والمعاهد الصحية.

ج- الهيئة الملكية للجبيل وينبع: وتشرف على الكليتين الصناعيتين بالجبيل وينبع.

ح- قطاعات أخرى أمنية وعسكرية: مثل وزارة الدفاع والطيران، ووزارة الداخلية، رئاسة الحرس الوطني، وكذلك وزارة الخدمة المدنية التي تشرف على معهد الإدارة العامة.

وقد وصلت عدد الجامعات في المملكة إلى (٢٢) جامعة بدأً من جامعة الملك سعود التي أنشئت عام ١٣٧٧هـ وحتى جامعة حفر الباطن في عام ١٤٣٥هـ.

أندية الحي بالمملكة العربية السعودية

أولاً: النشأة والتطور:

يواجه العالم تحدياتٍ عدة تتمثل في العولمة والتنافسية والتسارع في تقنية المعلومات، الأمر الذي يجعلنا أمام مرحلة جديدة تتطلب بناء مهارات واتجاهات تتناسب مع القرن الحادي والعشرين، ويأتي في مقدمتها الاتصال

بمختلف أشكاله، واكتساب المهارات، والمبادرة، وبناء الشخصية المتكاملة، وتسعى وزارة التعليم، ومشروع الملك عبدالله بن عبدالعزيز لتطوير التعليم العام (تطوير) من خلال الرؤية المستقبلية للتعليم في المملكة العربية السعودية إلى تعزيز القدرات الذاتية والمهارية والإبداعية من خلال الأنشطة المقدمة في أندية الحي.

وقد طرحت الفكرة في البداية لتخدم عدة أهداف تربوية منها تنمية المهارات وممارسة الهوايات واستثمار الوقت وتكوين صداقات واعية وخبرات مفيدة تسهم في تكامل الشخصية بما يحقق للجميع توافقاً اجتماعياً واستقراراً نفسياً في بيئة تربوية مشوقة وآمنة. وكان هذا المشروع الضخم بإمكاناته ومقدراته سيتم افتتاحه من قبل وزارة التعليم في تاريخ(٣/ ٣/ ١٤٣٣هـ).

ونظراً للكلفة التشغيلية العالية للأندية التي قدرت بأكثر من ملياري ريال، قام المسؤولون في الوزارة بتأجيل افتتاح الأندية إلى صيف ذلك العام لتكون بديلاً عن الأندية والمراكز الصيفية.

وقد تم في عهد الملك عبدالله بن عبدالعزيز- رحمه الله - تطوير شامل لجميع خطط وبرامج التعليم، وكانت هناك نهضة تطويرية للتعليم لم يسبق لها مثيل. وتمت مبادرات لإصلاح كوكبة التعليم ليواكب النهضة العصرية المعلوماتية وذلك التسارع الرهيب فيها، وكانت من ضمن المبادرات والمشاريع الرئيسة مشروع الملك عبدالله لتطوير التعليم العام (تطوير) الذي تم فيه إعادة هيكلة المشروع وإعداد خطة استراتيجية موحدة لتطوير التعليم وتأسيس شركة تطوير للخدمات التعليمية المملوكة بالكامل للدولة والتي كانت من أبرز برامج خطتها الاستراتيجية ومشاريعها (برنامج أندية الحي) لتأسيس (١٠٠٠) نادٍ مسائي موزعة على جميع إدارات التعليم في المملكة العربية السعودية .

وقد بدأت الوزارة في تنفيذ خطة لإنشاء ١٠٠٠ نادٍ خلال ثلاث سنوات، وتم عمل التجهيزات والاستعدادات لتهيئة المدارس لتكون مقرات لهذه الأندية،

لافتتاح أندية الحي في المملكة العربية السعودية وكخطة أولية تم تدريب (١٤٠٠) فرد لتشغيل (٥٠) نادي تدريجياً في صيف عام (١٤٣٣)، وتم اعتماد (١١٤) نادٍ، وترشيح (٤٢٦) نادٍ في جميع إدارات التعليم بالمملكة.

وقد افتتح أول نادٍ للحي في المملكة في العاصمة الرياض بتاريخ (٤/ ٩/ ١٤٣٣) ليتم بذلك تدشين أول نادي حي نموذجي بدعم من مشروع الملك عبد الله بن عبد العزيز لتطوير التعليم العام

وتوالت بعد ذلك افتتاح الأندية المجهزة بكامل التجهيزات البشرية والمادية في جميع مرافقها لتكون محاضن تربوية وترفيهية لأفراد المجتمع، وهناك نية لدى وزارة التعليم لتهيئة جميع المدارس الحكومية في جميع مناطق ومحافظات المملكة العربية السعودية لإقامة أندية الحي فيها وأنها ستجهز بصالات رياضية وملاعب ومسارح وقاعات تدريبية ومعامل للحاسب الآلي لتستقبل أبناء الحي وأولياء أمورهم وزواره.

وقد أشار د. محمد سعيد القحطاني المشرف العام على إدارة الأنشطة غير الصفية وبرامج دعم الطالب في شركة تطوير للخدمات التعليمية أن المشروع يستهدف افتتاح (١٠٠٠) ناد بنهاية عام ٢٠١٥م. وبيَّن أن المشروع يهدف إلى تفعيل البرامج الموجهة إلى الأسرة لرفع قدرتها على مساندة تعلم أبنائها وتوفير بيئة تعليمية لهم داخل المنزل تعزز من فرص التعلم والتميز وتساعد على التعامل الفعال مع المشكلات التربوية وتحقيق التواصل المستمر مع المدرسة وهو مجال رحب لتطوير برامج النشاط الصفي وغير الصفي داخل مدارس التعليم جميعها بما يحقق سمات المدرسة الجاذبة والتفاعلية التي نطمح لها من خلال الاستراتيجية التي وضعها مشروع تطوير ضمن رؤيته المستقبلية لتطوير التعليم العام.

مما سبق يتضح للباحث عزم وإرادة الدولة وقياداتها السياسية والتعليمية على توفير أماكن تكون منبعاً للعلم والثقافة وتضم فئات المجتمع بكافة شرائحه في بيئة

متميزة بما تحويه من برامج وأنشطة، كما يتبين أن نشأة تلك الأندية كانت بدعم من أعلى سلطة في البلاد، على الرغم مما واجهته تلك الأندية من تعثر في بدايتها وتأجيل في افتتاح فعالياتها إلا أنها تعد مبادرة كريمة ومميزة بما تتضمنه من برامج وأنشطة متنوعة تناسب الجميع.

ثانياً: أهداف البرنامج:

إن برنامج أندية الحي يسعى لتحقيق مجموعة من الأهداف الواضحة المعالم، وهذه الأهداف تنبثق منها قيمًا ومبادئ سامية نذكر من تلك الأهداف ما يأتي:

١ . التأكيد على المبادئ والقيم الوطنية والاجتماعية لأفراد المجتمع.

٢-استثمار أوقات فراغ النشء والشباب بممارسة أنشطة تعليمية وترويحية تلبي الاحتياجات النفسية وتنمي شخصياتهم في الجوانب الاجتماعية والعقلية.

٣-إيجاد بيئة جاذبة وآمنة داخل الأحياء لجذب الطلاب والطالبات وأولياء أمورهم وسكان الحي.

٤-جذب القطاع العام والخاص للاستثمار في أندية مدارس الحي (الشراكة المجتمعية).

٥-استثمار المرافق والمنشآت المدرسية داخل الأحياء وإقامة أندية في الفترة المسائية».

من خلال استعراض الباحث لأهداف البرنامج وجد دقةً وتنوعاً في الأهداف، فهي لم تقتصر على الجانب الاجتماعي أو الترفيهي فحسب، بل تخطته إلى مغازٍ أنبل لتشمل القيم والأخلاق التي حث الإسلام على التحلي بها، وشملت كذلك الجوانب النفسية والاحتياجات الشخصية التي أوصى التربويون بها، وذهبت إلى أبعد من ذلك حيث احتوت الجانب الجسمي والترويحي الذي حثَّ الدين على الاهتمام به وتقويته ونصح به كذلك علماء الطب والنفس، فهذه الأهداف شاملة ومتنوعة احتوت حتى مبدأ المشاركة المجتمعية بين المدرسة

والقطاع العام والخاص، ودعت إلى استغلال الإمكانات المتوفرة في المدرسة أيضاً.

ثالثاً: الرؤية والرسالة للبرنامج (الفلسفة):

لاشك أن لكل برنامج منظم وهادف. رؤية. ورسالة يسعى لتحقيقها ومن خلالها يبلور نطاق البرنامج العام ويرسم سياساته ويصمم خططه ويوضح أهدافه حتى يستطيع أن يسير على خط مرسوم وواضح المعالم. ولبرنامج أندية الحي حظ كبير من الوضوح في الأهداف ورسم الخطط. لأنه يستند على قاعدة قوية تأسست بأساسات متينة، فلبرنامج أندية الحي رؤية ورسالة واضحتان فجاء في موقع أندية الحي الإلكتروني ذكر لرؤية البرنامج ألا وهي « أندية مدارس حي جاذبة لمجتمع واعد» ورسالة البرنامج «الإسهام في تنمية التفاعل الاجتماعي باستثمار أوقات فراغ أفراد المجتمع خاصةً الطلاب والطالبات ببرامج ترويحية وتربوية وتنموية جاذبة لبناء الشخصية وصقل الموهبة وتعزيز القيم داخل أندية مدارس حي نموذجية من خلال كوادر بشرية متميزة وأنشطة نوعية».

ويلاحظ الباحث عند تمعنه في رؤية البرنامج ورسالته أنهما يتسمان بالتميز والإبداع لتكون وسيلة جاذبة لأفراد المجتمع للالتحاق بها فنجد كلمة جاذبة جاءت في الرؤية وكذا في الرسالة وهذا يدلنا على السعي وراء التميز وجذب الاهتمام بما تقدمه لسكان الحي المحيط وأفراد المجتمع عامة من برامج وأنشطة تلبي احتياجات أفراد المجتمع.

ويتميز كل نادٍ للحي بأنشطة تختلف عن النادي الآخر حسب ما يطلبه مرتادي النادي من أنشطة ودورات تلبي رغباتهم وتحقق آمالهم، لأن كل نادٍ يقوم بعمل مسح للرغبات والاهتمامات لمرتاديه حتى يستطيع أن يحقق عامل الجذب الذي يطمح إليه، بتلبية رغبات زواره، والسعي الأكبر لتحقيق الرغبات وتوفير أمنيات ربما لأفراد المجتمع عامة.

كما يسعى برنامج أندية الحي لتحقيق التفاعل الاجتماعي بين المدرسة والمنزل وسكان الحي قاطبةً، وليكون الفرد من المجتمع إيجابياً لابد أن يقدم لنادي الحي ما يمتلكه من مهارات في أي مجال يتقنه ليفيد مجتمعه، ويستفيد هو أيضاً مما يقدمه الفرد الآخر من قدرات ومهارات لا يتقنها هو، وبذلك يتحقق التفاعل الاجتماعي بين أفراد المجتمع وزوار النادي.

ومما سبق نجد أن الأندية تسعى لاستثمار أوقات الفراغ للشباب والشابات والأطفال والكبار حتى يكونوا مصدر بناء وعطاء وإنجاز ولكيلا تطغى عليه آثار الخراب القاتل للوقت والمال والطاقة البشرية، فيقدم برنامج أندية الحي العديد من الأنشطة التعليمية والترويحية وأنشطة التواصل المجتمعي وكل ذلك سعياً لبناء الشخصية وصقل الموهبة وتعزيز القيم داخل فناء أندية الحي.

رابعاً: القوى والعوامل المؤثرة في أندية الحي:

«لما كانت التربية عملية اجتماعية فإنها تعكس فلسفة المجتمع وتاريخه ومدى نموه وتطوره وتعبر عن آماله وطموحاته، ومن هنا تختلف نظم التعليم في المجتمعات وتتباين باختلاف الظروف الثقافية والاجتماعية والسياسية والاقتصادية».

«ويرجع هذا الاختلاف في النظم التعليمية المعاصرة بسبب عدم وجود إطار موحد لنموها وتطورها، فبعضها جاء نتيجة التطور البطيء عبر السنين والأجيال الطويلة، وبعضها جاء نتيجة التغيرات الجذرية، وبعضها جاء وليدة الرغبة في الإسراع بعملية التغيير أو التحول الاجتماعي».

وتعد أندية الحي جزءاً من النظام التعليمي في المملكة العربية السعودية تتأثر بما يتأثر به النظام التعليمي، وعليه فإن العوامل المؤثرة على النظام التعليمي بشكل عام هي أيضاً مؤثرة على أندية الحي ويمكن أن نستعرض هنا مجموعةً من القوى والعوامل المؤثرة على أندية الحي في المملكة العربية السعودية:

العامل الديني:

الدين من أهم العناصر التي تشكل ثقافة المجتمعات وتحدد قيم ومفاهيم الأفراد فيها، وأنماط تفكيرهم وعاداتهم وتقاليدهم وآرائهم بخصوص الطبيعة والإنسان والعلاقة بينهما، وتبدو أهمية الدين في تشكيل فكر الأفراد وسلوكهم وفي أنه لا يخاطب عقلية الإنسان فقط وإنما تخاطب أيضاً ضميره ووجدانه، ولذلك فليس غريباً أن يكون الدين أو المذهب الديني عنصراً أساسياً في تكوين الطابع القومي.

ويؤثر العامل الديني في النظم التعليمية تأثيراً مباشراً، وترى بعض المجتمعات في الحفاظ على معتقداتها الدينية حفاظاً على تراثها الثقافي، ومن أجل هذا تضع نظامها التعليمي وفق أسس ومبادئ دينية معينة، وإن كان الدين في مفهوم الأفراد والمجتمعات يعني الخضوع والولاء والطاعة فإن تأثيره بالنسبة للجانب التربوي والتعليمي لا يقل أهمية عن تأثيره في حياتهم العامة.

كما أن بعض المجتمعات تخضع لموجهات دينية معينة قد تكون متوارثة جيلاً بعد جيل وهي ترى في الحفاظ عليها حفاظاً على تراثها الثقافي وهي من أجل هذا تضع نظامها التعليمي وفق أطر محددة بحيث تؤدي كل مرحلة تعليمية مهمة معينة، ولهذا نجد أن العامل الذي يلعب دوراً مهماً في تحديد محتويات المناهج لكي تتماشى مع الدين الرسمي للدولة حيث ينص في أغلب دساتير العالم على تحديد الدين الرسمي للدولة.

ويحتل الدين الإسلامي المرتبة الأولى بين القوى المؤثرة في النظام التعليمي السعودي بما فيها أندية الحي، وقد اشتقت السياسة التعليمية أهدافها وأغراضها من الفكر الإسلامي، فالتعليم حق للأفراد وواجب تكفلت به الدولة، ومن هنا يحرص النظام التعليمي السعودي على الاستفادة من كافة المعارف الإنسانية والبرامج والأنشطة في ضوء قيم الإسلام ومبادئه.

وقد رسمت اللجنة العليا لسياسة التعليم في المملكة من خلال وثيقة سياسة التعليم الخطوط العريضة التي تقوم عليها السياسة التعليمية في المملكة العربية السعودية التي تنبثق من الإسلام الذي تدين به الأمة عقيدة وعبادة وخلقا وشريعةً وحكماً ونظاماً متكاملاً للحياة وهي جزء من السياسة العامة للدولة.

كما أن من أهم المبادئ التي تقوم عليها سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية التي رسمتها وثيقة سياسة التعليم ١٣٩٠ ه كمصدر أساسي في استلهام تلك المبادئ ومنها مبدأ التعليم للجميع حيث ينطلق هذا المبدأ من تقدير الاسلام لقيمة العلم وأهميته، وأن العلم لا يكون إلا بالتعليم، ولذلك يعد هذا المبدأ حقاً راسخاً لكل فرد في المجتمع.

حيث تستقطب أندية الحي عدداً من الفئات لتشمل الذكور والإناث و الأسوياء والمعوقين، كما تشمل جميع فئات المجتمع وبيئاتها الحضرية والريفية حيثما وجدت مقرات هذه الأندية في بيئات المملكة المختلفة.

. وأندية الحي هي جزء من المنظومة التعليمية في المملكة العربية السعودية، ومن ضمن أهدافها تعزيز القيم الإسلامية والتأكيد على المبادئ الإيجابية لأفراد المجتمع

كما أن أندية الحي تسعى لحفظ الضرورات الخمس التي حفظها لنا الإسلام وهي:

حفظ الدين، والنفس، والعقل، والمال، والعرض، من خلال احتواء الشباب والشابات في محاضن تربوية تعليمية ترفيهية وتدريبية في ساعات محددة يومياً من براثن الأفكار المنحرفة ورفاق السوء وشغلاً لأوقات فراغهم بالنفع والفائدة الدينية والدنيوية.

ويمتد تأثير هذا العامل في الأنشطة التعليمية المتعددة والثقافية والترويحية والمجتمعية والبرامج المقدمة في أندية الحي في مجالات متنوعة أخرى كالحث

على الأنشطة الرياضية، وغرس القيم والمبادئ التي حثت عليها التربية الإسلامية، من خلال احتواء الطلاب والطالبات وغيرهم من المرتادين في محاضن تربوية وتعليمية.

العامل الجغرافي:

تؤثر العوامل الجغرافية بشكل كبير في نظام التعليم السعودي، إذ تشغل مساحة المملكة العربية السعودية جزءاً كبيراً من شبه الجزيرة العربية التي تتعدد بيئاتها الطبيعية باختلاف تضاريسها ومناخها فهي تتميز بتعدد التضاريس الجغرافية ومناخها الذي يتميز بأنه حار صيفاً ومعتدل البرودة ممطر شتاءً، وهذه البيئات تترك آثاراً في برامج التعليم المقدمة في المؤسسات التعليمية وفي أنماطها التعليمية التي يحتويها النظام، وعلى الرغم من أن مناهج التعليم السعودي مخططة مركزياً وموحدة في جميع البيئات السعودية وذلك، من أجل ضمان مستوى موحد من الثقافة العامة، مما يساعد على تماسك صفوف المجتمع إلا أن مخططي المناهج يراعون البيئات المختلفة، عند بناء المناهج وتطويرها .

وتختلف مناطق المملكة وتتباين من حيث الكثافة السكانية لكل منطقة ومحافظة، ولما كانت مساحة المملكة العربية السعودية تصل إلى (٢،١٤٩،٩٨٠ كم٢)، فإن الكثافة السكانية تصل إلى ١٠،٥ نسمة لكل كم٢ ، حيث ينتشر معظم السكان في المدن التي تحتضنها ثلاثة عشر منطقة إدارية، ولذلك تأثيره في تحديد مقدرة النظام التعليمي على توفير الفرص التعليمية في المواقع الجغرافية التي يوجد فيها الطلبة حيث عملت الدولة على نشر التعليم وبناء المدارس وتجهيزها والاستفادة من هذه المباني كمقرات لأندية الحي.

وتنتشر أندية الحي في المملكة العربية السعودية جغرافياً وفق نسبة عدد المستهدفين بحيث تغطي كافة المناطق والمحافظات في المملكة، وذلك عن طريق الاستفادة من المباني المدرسية وتجهيزاتها المنتشرة في كافة أنحاء المملكة.

وتشمل خريطة توزيع أندية الحي على مناطق إدارات التعليم ما يقارب ألف نادٍ موزعة على المناطق الإدارية في المملكة بحسب حجم المنطقة والكثافة السكانية فتستهدف مثلاً إدارة أندية الحي افتتاح ما يقرب من ١٣٠ نادٍ في منطقة الرياض، وفي جدة ١٠٦ ، وفي المنطقة الشرقية ٨٠ نادياً ، وفي مناطق أخرى كمدينة تبوك ٢٢ ، وفي مدينة ينبع ١٤ نادياً ،وفي منطقة المهد ٦ أندية، ويأتي التفاوت والتباين في أعداد أندية الحي بسبب تأثير العامل الجغرافي من خلال اتساع حجم المدن والمناطق والكثافة السكانية في هذه المدن والاحتياج اللازم لكل مدينة ومنطقة لهذه الأندية.

العامل السياسي:

تؤثر العوامل السياسية المحيطة بالنظام التربوي إلى حد كبير وهي تقوم على توجيهه بما يحقق مصالحها فالتربية تتبع عادةً الاتجاهات السياسية والاجتماعية السائدة في دولة ما، كما أن نوعية التعليم لا يحدد وفق الخطة التي تضعها الدولة في إطار متكامل يشمل التخطيط الاقتصادي والسياسي والاجتماعي بحيث يتأثر النظام التعليمي بكل هذه النواحي ولذلك فإن السياسة عامل مؤثر في تخطيط التعليم وتوجيهه.

وتعد السياسة التعليمية جزءاً من السياسة العامة للدولة لا تنفصل عنها بل تؤثر فيها وتتأثر بها وهو الأساس في خطط التنمية الاقتصادية والاجتماعية التي تسعى الدولة لتحقيقها في المملكة العربية السعودية.

ويتضح تأثير هذا العامل من خلال اهتمام الدولة بالتعليم حيث عملت على تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية، وسعت لنشره في كافة أنحاء البلاد بدون مقابل مادي في كافة المراحل التعليمية، وذلك تشجيعاً للطلاب على الانتظام في التعليم.

كما سعت الدولة ممثلة في وزارة التعليم بعمل العديد من المبادرات والمشاريع الرئيسة ومنها مبادرة مشروع خادم الحرمين الشريفين لتطوير التعليم

العام (تطوير)، والذي يتولى الإشراف على أندية الحي التي تهدف إلى استثمار مرافق المدارس لتكون أندية للبنين والبنات يمارس فيها أبناء الحي هواياتهم وأنشطتهم الرياضية والثقافية والاجتماعية والفنية بما ينسجم مع عادات وتقاليد المجتمع، حيث بدأت الوزارة في تنفيذ خطة خمسية لإنشاء(١٠٠٠) نادٍ على مراحل في مدة ثلاث سنوات من خلال تهيئة المدارس ومرافقها وتطويرها لكي تكون مقراً لهذه الأندية.

ويأتي مشروع أندية الحي للدلالة على اهتمام الدولة بنشر الثقافة لجميع فئات المجتمع والاستفادة من جميع الإمكانيات التي وفرتها وإيجاد محاضن للشباب والشابات لشغل أوقات فراغهم بما يعود عليهم بالنفع وتحفيز طاقاتهم واستغلالها وتوظيفها بالشكل المناسب عند التحاقهم بأندية الحي.

العامل الاقتصادي:

تتأثر النظم التعليمية بالعوامل الاقتصادية بشكل مباشر فتحديد محتوى التعليم وطرائقه يخضع للظروف الاقتصادية فالمجتمعات البدائية لم تكن الحاجة لديها ملحة لإنشاء منظمات خاصة للتعليم وذلك لأن المعرفة في هذه المجتمعات كانت بسيطة والمهارات المطلوب إكسابها للناشئة لديهم ليست معقدة وكانت تتم عبر الكبار البالغين، وفي المقابل نجد في المجتمعات الحديثة قد استدعى تطورها الاجتماعي والاقتصادي إلى الحاجة إلى وجود تعليم رسمي أساسي لإكساب الأفراد المهارات المهنية و الفنية اللازمة لإعداد الفرد في مجتمع يقوم على أساس تقسيم العمل والتخصص.

ويمثل الاقتصاد العمود الفقري للنظام التعليمي فهناك علاقة وثيقة وقوية بين التعليم والاقتصاد، وقد ظهر مفهوم اقتصاديات التعليم بشكل قوي خلال القرن الماضي والحالي، وقد أثبتت التجارب التي أجريت في هذا المجال أن التعليم هو السبيل إلى إعداد القوى البشرية المدربة لتطوير الاقتصاد.

وفي المملكة العربية السعودية يأتي البترول في مقدمة العوامل الاقتصادية التي تؤثر في نظام التعليم السعودي، وقد ساعدت الموارد النفطية على دعم النظام التعليمي والتوسع في مؤسساته والعمل على زيادة حجم الكوادر الوطنية وغير الوطنية اللازمة لتوفير الفرص التعليمية للمواطنين.

وتعتبر المملكة العربية السعودية الأولى في الترتيب العالمي في تصدير النفط والاحتياطي العالمي للمخزون النفطي، والدولة الخامسة في احتياطي الغاز الطبيعي.

وقد صرفت الدولة ميزانيات ضخمة للتعليم ففي العام المالي ١٤٣٥-١٤٣٦هـ رصدت الدولة مخصصات للتعليم تقدر بحوالي (٢١٧) مليار ريال والتي تمثل نسبة (٢٥) بالمئة من النفقات المعتمدة للميزانية وبناءً على الأمر السامي الكريم رقم (٢٨١٨٥) وتاريخ ١٨/ ٧/ ١٤٣٥هـ بدأ العمل في تنفيذ برنامج دعم تحقيق أهداف مشروع خادم الحرمين الشريفين لتطوير التعليم (تطوير) بتكلفة بلغت ما يقارب (٨٠) مليار ريال.

وفي سياق متصل تعتبر أندية الحي أحد برامج مشروع خادم الحرمين الشريفين لتطوير التعليم العام (تطوير) حيث تم تخصيص جزء من ميزانية المشروع للإنفاق على أندية الحي لتحقيق أهدافها التي أنشئت من أجلها وللقيام ببرامجها وأنشطتها ودفع أجور القائمين عليها وأيضاً الصرف على مستلزماتها واحتياجاتها من التجهيزات والأدوات التي تطلبها لأداء عملها.

وتحقيقاً لمبدأ الشراكة المجتمعية في التعليم بالاستفادة مما تتحصل عليه من دعم مجتمعي لتطوير برامجها وأنشطتها والإنفاق عليها فإن أندية الحي تعمل على جذب القطاع العام والخاص للاستثمار فيها لما تمثله من ملتقى مجتمعي لسكان الحي.

كما تهدف أندية الحي أيضاً إلى مشاركة القطاع الخاص في استثمار بعض مرافقها من خلال تشغيلها بما يحقق لها عائداً مالياً يساهم في دعمها لتوفير

متطلبات مرتاديها وتقديم خدمات متميزة داخل هذه الأندية.

العامل الاجتماعي:

يعد العامل الاجتماعي من العوامل المؤثرة في أندية الحي في المملكة العربية السعودية ولقد ظهر أثر ذلك العامل من خلال التحاق أبناء المجتمع بهذه الأندية بمختلف فئاتهم وجنسياتهم والدور الذي تسهم به هذه الأندية في تنمية التفاعل الاجتماعي من خلال ما تقدمه من برامج وأنشطة جاذبة للطلاب والطالبات على حد سواء.

ونتيجة للمبادرات التي أطلقتها وزارة التعليم للطلاب والطالبات جاء مشروع خادم الحرمين الشريفين، لتحقيق الرؤية المستقبلية للتعليم في المملكة والتي تهدف إلى تعزيز القدرات الذاتية والمهارية والإبداعية وتنمية المواهب والهوايات وإشباع الرغبات النفسية لدى الطلاب والطالبات، وتدعيم الروابط الدينية والاجتماعية من خلال الأنشطة بمختلف أنواعها التي تقام في أندية الحي والتي تعمل كبيئة جاذبة لمجتمع واعد من خلال التأكيد على المبادئ والقيم الإيجابية لأفراد المجتمع وهو ما تهدف إليه أندية الحي كما تهدف أندية الحي إلى استثمار أوقات فراغ أفراد المجتمع وخاصة الطلاب والطالبات من خلال البرامج والأنشطة الترويحية والتربوية والتنموية لبناء الشخصية وصقل الموهبة من خلال الاستعانة بكوادر بشرية مؤهلة ومتميزة لتقديم فعاليات نوعية تقوم بها هذه الأندية، ويلتحق بهذه الأندية طلبة التعليم من الجنسين وسكان الحي كما تمتد البرامج المقدمة فيها إلى فئات أخرى من المجتمع كرياض الأطفال وفئة ذوي الاحتياجات الخاصة.

وتساند أندية الحي مدارس التعليم العام من خلال البرامج والأنشطة التي تقام فيها كدورات تعليم اللغة الإنجليزية ودورات في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها وأخرى في التنمية البشرية وأخرى أيضاً في استخدام وسائل التواصل

الاجتماعي التي سهلت الوصول للمعلومة بأسرع وقت ممكن.

مما تقدم يظهر الأثر الواضح لمجموعة من المؤثرات والعوامل التي رسمت وكونت أندية الحي في المملكة العربية السعودية، كما ظهر أثرها فيما يقدم من برامج وأنشطة في تلك الأندية، فالفرد ابن بيئته لابد أن يتأثر بما يدور حوله من متغيرات وأحداث، وأندية الحي قائمة على أساس مجتمعي، ومن يقوم بالإعداد لها والتخطيط لبرامجها وفعالياتها أبناء المجتمع، فلابد لها أن تتأثر بما يحيط بها من جوانب دينية وسياسية واقتصادية واجتماعية وجغرافية.

خامساً: الإدارة والإشراف على البرنامج:

يتولى إدارة برنامج أندية الحي والإشراف عليها كوكبة من المختصين والمؤهلين لإدارة هذه البرامج والأنشطة، ويمكن تقسيم الهيكل التنظيمي المشرف إدارياً وفنياً على برنامج أندية الحي إلى ثلاثة مستويات وهي:

١/ المستوى التشريعي (اللجنة التوجيهية):

ويمثله وزارة التعليم، ومشروع خادم الحرمين الشريفين لتطوير التعليم العام.

مهام اللجنة التوجيهية:

- الإشراف العام على أعمال البرنامج وتقديم التوجيه والدعم الفني اللازم.
- اعتماد الخطط والسياسات العامة للبرنامج.
- دعم متطلبات البرنامج اللازمة من الجهات ذات العلاقة.
- المساعدة في تنسيق جميع الأعمال والمتطلبات المرتبطة بوزارة التعليم.

٢/ المستوى الإشرافي (شركة تطوير للخدمات التعليمية):

ويمثلها برنامج أندية الحي للأنشطة التعليمية والترويحية، وتقوم بالمهام الآتية:

- وضع الخطط والسياسات العامة للبرنامج ورفعها إلى اللجنة التوجيهية لاعتمادها.
- الإشراف على أعمال الفرق التنفيذية والأندية ومتابعة ما يرتبط بذلك.
- وضع خطط زمنية لافتتاح الأندية وتوزيعها على المناطق.
- اعتماد لجان وفرق العمل التطويرية والتنفيذية داخل البرنامج.
- مواءمة أهداف البرنامج وخططه مع الخطة الاستراتيجية لتطوير التعليم العام.
- حل المشكلات والصعوبات المتعلقة بالبرنامج.
- الإشراف على تصميم البرامج التعليمية والترويحية والتقنية والموقع الإلكتروني واعتمادها.
- الإشراف على تصميم وتنفيذ برامج وآليات التدريب والتأهيل.

٣/ المستوى التنفيذي (إدارات التعليم):

ويمثلها إدارات التعليم بمناطق ومحافظات المملكة العربية السعودية، ويتكون الهيكل الإداري لها من فريق تنفيذي

ويتم تشكيل الفريق التنفيذي من قبل سعادة مدير التعليم، ويرتبط مباشرةً ببرنامج أندية الحي في شركة تطوير للخدمات التعليمية وهذا الفريق يتكون من الآتي:

- مدير التعليم أو من ينيبه رئيساً للفريق التنفيذي.
- مدير النشاط الطلابي أو من يراه رئيس الفريق التنفيذي (نائباً للرئيس) وممثلاً للبرنامج (للبنين).
- مديرة نشاط الطالبات أو من يراه رئيس الفريق التنفيذي (نائبةً للرئيس)

وممثلة للبرنامج (للبنات).

- محاسب.
- مشرف صيانة.
- مشرف متابع بنين.
- مشرف متابع بنات.

من خلال استعراض الباحث للهيكل الإداري لأندية الحي، يجد أن أندية الحي تمر بسلسلة إدارية منظمة ابتداءً بالقيادة العليا ممثلةً في وزارة التعليم، مروراً بشركة تطوير للخدمات التعليمية الجهة المشرفة على البرنامج، انتهاءً بالإدارة التنفيذية لبرنامج أندية الحي في كل منطقة أو إدارة تعليمية، ومن ذلك كله تتضح ملامح الإدارة المركزية للبرنامج، وإن كانت في بعض جوانبها الإدارية داخل أندية الحي لها الحرية المقيدة في التخطيط للبرامج بمشاركة أفراد المجتمع حسب ما يرغبه المستفيدون في تلك الأندية.

سادساً: البرامج والأنشطة:

تُولي إدارة برنامج أندية الحي البرامج والأنشطة عنايتها. ويتضح ذلك من خلال رسمها لخارطة الطريق لتلك الأندية. حيث أن إدارة البرنامج لا تقوم بافتتاح تشغيلي لأي نادٍ للحي إلا بعد أن تطَّلع على الخطة المجدولة المقترحة لكل نادٍ. وذلك سعياً منها لانطلاقة جادة وقوية لتلك الأندية تكون مرسومة وواضحة المعالم. وكذلك تسعى الأندية لإجراء مسوحات للرغبات والميول لمجتمع الحي المحيط بالنادي. للمشاركة في إبداء الرأي واقتراح الأنشطة والبرامج التي تلبي احتياجاتهم وتشبع رغباتهم وكل هذه الإجراءات تعد من المعايير الأساسية لافتتاح أي نادٍ.

وتتباين أندية الحي في نوعية البرامج المقدمة والأنشطة المنفذة تبعاً لاختلاف رغبات وميول كل مجتمع محيط بالنادي، وأيضاً لاختلاف مُعِدِّي هذه البرامج

والأنشطة ألا وهم مشرفو الأنشطة في كل نادٍ، مما يخلق جواً من التنافس الشريف بين الأندية للتميز والإبداع وخلق بيئة جاذبة للمجتمع المحيط بتلك الأندية، وتسعى أندية الحي لعمل مجموعة متنوعة من البرامج والأنشطة لتلبي جميع الاحتياجات وتشبع كل الرغبات وترضي كل الآمال والطموحات.

ولكن تلك البرامج والأنشطة قد تصطدم ببعض التحديات التي تعيق طريقها مما يؤدي إلى الحد من تحقيق بعضها كالميزانيات التشغيلية للأندية، ويتضح ذلك للباحث من خلال المقابلات التي أجراها مع مشرفي الأنشطة في بعض الأندية ومديري بعض الأندية الذين أوضحوا بأن هناك تأخراً في صرف الميزانيات التشغيلية للأندية، وكذلك صرف المكافآت للعاملين بها مما يؤدي بالطبع إلى عرقلة تنفيذ بعض الأنشطة والبرامج المخطط لها سلفاً، ويحد من فاعلية تلك الأندية في مجتمعاتها المحيطة بها.

وتتنوع الأنشطة والبرامج المقدمة في أندية الحي فمنها ما هو ثقافي ومنها ما هو رياضي ترفيهي أو فني أو اجتماعي أو تدريبي.

وسنورد هنا بعضاً من الأمثلة على البرامج والأنشطة المنفذة في عدد من أندية الحي بالمملكة العربية السعودية:

أمثلة على أنشطة وبرامج أندية الحي:

الأنشطة الثقافية ومنها:

- المسابقة الثقافية الإلكترونية.
- برنامج حبي للمملكة يحوي قصائد وأناشيد وفعاليات وطنية بمناسبة تولي الملك سلمان الحكم
- برنامج ثقف نفسك للقراءة الحرة في مكتبة المدرسة.
- دوره فن الإلقاء والخطابة.

- مسابقة من سيربح الكرتون أسئلة ثقافية متنوعة.
- برنامج (المتحدث الفصيح).
- فغريدات رمضانية: التغريد في التوتير عن شهر الخير في هاشتا قات رمضانية.
- ورشة عمل عن الابتعاث لخريجي الثانوي.
- محاضرة عن أضرار التدخين بمناسبة اليوم العالمي لمكافحة التدخين.
- برنامج أصدقاء المرور في أسبوع المرور.
- التعرف على وسائل السلامة بمركز الدفاع المدني في اليوم العالمي للدفاع المدني.
- برنامج لعبي ينمي ذكائي.

برنامج مستشارك لمساعدة الطلاب في مادة الإنجليزي للمتوسطة والثانوية في أيام الاختبارات-مسابقة حفظ القرآن (قرآني في قلبي) لحفظ أول ثلاثة أجزاء حفظاً متقناً.

الأنشطة الرياضية ومنها:

- دورة السباحة.
- برنامج لياقتك في رمضان.
- البرنامج الرياضي بعنوان (رشاقتي سر أناقتي).
- مباراة النهائي في كرة السلة بين أبناء الجالية الفلبينية.
- بطولة الكاراتيه.
- دوري كرة قدم تحت شعار الوحدة العربية في عاصفة الحزم.

أكاديمية لتعليم مهارات كرة القدم تحت إشراف مدربين متخصصين.

والأنشطة الاجتماعية ومنها:

- جلسات شعبية تضم: ألعاب أطفال شعبية، حكايات أيام زمان – أكلات شعبية ومعرض الأسر المنتجة.
- شراكة مجتمعية بين أندية مدارس الأحياء، وبرنامج مكافحة التدخين في الطائف.
- حفظ النعمة – وإفطار صائم – والسلة الغذائية.
- التواصل الاجتماعي بزيارة المرضى المنومين من أبناء الحي.
- مهرجان الاحتفال بالناجحين.
- توزيع المشروبات على عمال النظافة.
- برنامج ذوي الإعاقة الحركية بمشاركة التأهيل الشامل.
- تعاون جمعية التنمية الأسرية للقسم النسائي بالباحة في دورة ملتقى الأسرة تلقيها عدد من المدربات.

والأنشطة التدريبية والفنية ومنها:

- ورشة جمالي إبداعي من صنع يدي.
- دورة اللغة الإنجليزية للابتدائية.
- دورة التصوير الفوتوغرافي.
- دورة في شبكات الحاسب.
- برنامج إعداد المشاريع الصغيرة، والتهيئة لسوق العمل يستهدف الخريجات والراغبات في الدخول لسوق العمل مدربة معتمدة، وشهادة معتمدة.

- برنامج تراثنا رمز أصالتنا لصناعة الإكسسوار التراثي.
- دورة الطباعة باللمس بحضور منسوبي بعض الإدارات الحكومية.
- دورة استخدامات قوقل في التعليم.
- دوره تعليم الأكسل للطالبات.
- دورة تنمية مهارات الاتصال والحوار.

مما تقدم يظهر جلياً تنوع البرامج والأنشطة في أندية الأحياء حسب رغبات وميول الفئة المستهدفة في النادي وحسب احتياجات المجتمع المحيط بالنادي، فنجد في بعض الأندية تنوع في البرامج المقدمة بين ما هو رياضي وثقافي واجتماعي وتنمية ذاتية، بينما تجد في نادٍ آخر تركيزه على جانبين مثلاً الرياضي والاجتماعي، وفي نادٍ آخر يهتم أفراده بالجانب الرياضي والترفيهي بشكل كبير، فهذا التنوع والاختلاف مرده إلى اختلاف رغبات وميول واحتياجات المستفيدين في تلك الأندية.

سابعاً: معايير اختيار أندية الحي:

يتم اختيار المدارس المرشحة كمقرات للأندية وفقاً للمعايير المذكورة في التعميم الوزاري الصادر من وزارة التعليم برقم (٣٧/ ٢/ ١/ ٣٢٩٩٠٥٧٣/ ٣٩) وتاريخ ١١/ ٦/ ١٤٣٢هـ وهذه المعايير كالآتي:

- أن يكون الحي ذا كثافة سكانية، وموقع جغرافي مناسب. ويحوي المرافق والتجهيزات اللازمة (ملاعب، صالات، معامل، مسرح، مكتبة ...إلخ).
- أن يكون المبنى حكومياً.
- يفضل ألا يزيد عمر المبنى عن خمس سنوات.
- تباعد المواقع التي يتم اختيارها عن بعضها البعض قدر المستطاع.
- توفر الخدمات المساندة.

- يفضل توفر مساحات يمكن إضافة منشآت مساندة عليها.

- ضرورة توفر شروط الأمن والسلامة والفاعلية لأجهزة الإنذار وطفايات الحريق ومخارج الطوارئ.

وتتم عملية اعتماد افتتاح أندية مدارس الحي من خلال الإجراءات الآتية:

- الرفع بأسماء المدارس المرشحة بخطاب رسمي من مدير التعليم إلى إدارة برنامج أندية مدارس الحي في شركة تطوير للخدمات التعليمية بعد تعبئة استمارة ترشيح المدرسة مع اقتراح فئة المدرسة وفق ما يناسبها من معايير.

- يزور فريق من إدارة البرنامج المدارس المرشحة للتحقق من موافقتها للمعايير.

- يقرر الفريق الزائر إما بإجازة الموقع فوراً، أو إجازته بعد استكمال النواقص التي يحددها أعضاء الفريق أو رفض الموقع وطلب البحث عن بديل.

- تقوم إدارة البرنامج في شركة تطوير للخدمات التعليمية بإرسال خطاب لمدير التعليم بنتائج زيارة الفريق والمتمثلة في اعتماد المدارس المرشحة، أو طلب استبدالها لعدم مناسبتها.

مما تقدم يتبين اهتمام إدارة برنامج أندية الحي بشركة تطوير بتوفير بيئة آمنة وجاذبة ومحفزة على التميز والإبداع والنشاط، تحقيقاً لرؤية البرنامج وأهدافه.

ثامناً: التمويل:

كان قطاع التعليم في عام ١٤٣٦-١٤٣٧ه قد حظي بأعلى نسبة من ميزانية الدولة حيث بلغ إجمالي ما تم تخصيصه للتعليم مئتين وسبعة عشر ملياراً إضافةً إلى ثمانين ملياراً التي تم اعتمادها للمشروع بحيث يصبح الإجمالي قرابة ثلاثمئة مليار ريال.

وهذا أن دل على شيء فإنما يدل على حرص واهتمام الحكومة بالتعليم

وتطويره في سبيل الارتقاء بمخرجاته ورفع اسم الدولة إلى مصاف الدول المتقدمة معرفياً.

وقد تم اعتماد ما يقارب من مليار وسبعمئة وخمسين مليون، بواقع ثلاثمئة وخمسين مليوناً سنوياً لمدة خمس سنوات لأندية الحي، لإنشاء المباني واستكمال التجهيزات وتدريب العاملين وتشغيل الأندية وصرف مكافآت العاملين فيها، ويتولى الإشراف على الميزانية برنامج أندية الحي في شركة تطوير للخدمات التعليمية التابع لمشروع الملك عبد الله لتطوير التعليم العام.

ويتم صرف الميزانية التشغيلية وميزانية التجهيزات للأندية عن طريق تحويلها لحساب مدير مدرسة نادي الحي مباشرةً. بعد أن يتم اعتماد المدرسة للافتتاح وتقديم خدماتها للمجتمع وسيتم توضيح أوجه الصرف للأندية كما جاء في الدليل الإجرائي لافتتاح أندية مدارس الحي بأنه سيتم صرف ميزانية التجهيزات (حسب فئة المدرسة) والدفعة الأولى من الميزانية التشغيلية وذلك بإيداع المبلغ في حساب مدير مدرسة الحي بعد ذلك يتم تعبئة نموذج إقرار باستلام عهدة مالية من قبل مدير مدرسة الحي بعد استلام المبلغ وإرسال الإقرار لممثل البرنامج للرفع به لإدارة البرنامج في شركة تطوير للخدمات التعليمية .

وبعدها يقوم مدير وطاقم مدرسة الحي بتأمين المستلزمات والأدوات وذلك وفق آلية صرف مبلغ التجهيزات والميزانية التشغيلية لمدارس الحي كما هو موضح بالجدول الآتي:

الفئة	الأدوات الرياضية	التجهيزات الأخرى	المجموع
مدرسة الحي فئة أ	150 ألف	150 ألف	300 ألف
مدرسة الحي فئة ب	100ألف	100 ألف	200ألف

أما فيما يتعلق بالميزانية التشغيلية لأندية الحي فيتم تخصيص مبلغ بحسب فئة المدرسة يسدد على دفعتين سنوياً يتم تحويلها لحساب مدير نادي الحي بميزانية شهرية كما هو موضح في الجدول الآتي:

الميزانية التشغيلية العامة:

الرقم التسلسلي	فئة المدرسة	الميزانية الشهرية
١	فئة أ	8000
٢	فئة ب	6000

ويتم التوزيع وفق آلية توزيع الميزانية التشغيلية لأندية الحي الآتية:

١- احتياجات البرامج ٥٠ ٪.

٢- صيانة الأجهزة١٠٪ .

٣- النقل ١٥ ٪.

٤- الدعاية والإعلان ١٠ ٪.

٥-نثريات عامة ١٥٪.

ولمدير نادي الحي ووفقاً لحاجة العمل بالنادي وما يراه محققاً لمصلحة العمل إجراء مناقلة بحد أقصى ١٠ ٪ من بندٍ إلى بندٍ آخر.

مكافآت العاملين:

يستحق كل عامل في أندية الحي مكافأة شهرية نظيراً لعمله بالنادي ويتم توزيع المكافأة وفق الجدولين الآتيين:

أولاً: مكافآت الفريق التنفيذي:

المسمى الوظيفي/ التصنيف	عدد الأندية لكل فئة	مبلغ المكافأة
مدير التعليم/ ١	من ١-٥ أندية	٣٠٠٠
مدير التعليم/ ٢	من ٦-١٠ أندية	٣٥٠٠
مدير التعليم/ ٣	من ١١ نادٍ فأكثر	٤٠٠٠

المسمى الوظيفي/ التصنيف	عدد الأندية لكل فئة	مبلغ المكافأة
ممثل/ة البرنامج ١	من ١–٥ أندية	٢٠٠٠
ممثل/ة البرنامج ٢	من ٦–١٠ أندية	٣٠٠٠
ممثل/ة البرنامج ٣	من ١١نادٍ فأكثر	٤٠٠٠
محاسب ١	من ١–٥ أندية	٢٠٠٠
محاسب ٢	من ٦–١٠ أندية	٣٠٠٠
محاسب ٣	من ١١نادٍ فأكثر	٤٠٠٠
مشرف صيانة ١	من ١–٥ أندية	١٥٠٠
مشرف صيانة ٢	من ٦–١٠ أندية	٢٠٠٠
مشرف صيانة ٣	من ١١نادٍ فأكثر	٢٥٠٠
المشرف المتابع	مشرف متابع لكل ناديين	١٠٠٠

ثانياً: مكافآت طاقم نادي الحي:

المسمى الوظيفي	المكافأة
مدير / ة النادي	٣٢٤٠
مشرف/ ة النشاط	٣٠٦٠
الإداري / ة	٢١٦٠
حارس	١٨٠٠
عامل	١٤٤٠

فيما سبق تم ذكر مصروفات أندية الحي وكيفية توزيعها، وسيورد الباحث فيما يأتي ما يتعلق بالإيرادات والعوائد على برنامج أندية الحي التي يمكن تقسيم مصادرها إلى قسمين كالآتي:

أ- عوائد المشروعات الاستثمارية كالدورات التدريبية والمعارض والبازارات ودروس التقوية وما في حكمها مع أهمية إجازة تنفيذها من إدارة التعليم وفق المتبع نظاماً.

ب- العوائد التي تدفع هبات أو تبرعات من أولياء الأمور أو المؤسسات الرسمية أو القطاع الخاص بعد إجازتها من إدارة التعليم وفق المتبع نظاماً، ومراعاة أي ضوابط أو تعليمات تصدر لتنظيم العمل من وزارة التعليم أو مشروع خادم الحرمين الشريفين للتعليم العام أو شركة تطوير للخدمات التعليمية.

مما سبق نلاحظ أن إدارة أندية الحي تقوم بتوزيع الميزانية التشغيلية للأندية بتحويلها على حساب مدير النادي ولا يتم الصرف من الميزانية إلا وفق إجراءات صرف متبعة.

وإلا أننا نلحظ هنا تأخراً في صرف الميزانيات التشغيلية للأندية وهذا ما عرفه من خلال زياراته لأندية الحي ومقابلاته لمشرفي الأنشطة فيها وهذا قد يعطل الكثير من البرامج والأنشطة المنفذة ويؤخر تحقيق الأهداف المنشودة في الأندية ولا يوفر البيئة الجاذبة المأمولة فيها، وتم كذلك ملاحظة تأخراً في صرف المكافآت للعاملين بالأندية مما يجعلهم في حالة من التذمر وعدم الجدية في العمل بسبب بذلهم لجهد مضاعف من خلال ارتباطهم بدوامين صباحي في مدارسهم ومسائي في أنديتهم، وربما جعل البعض يفكر في ترك العمل في هذه الأندية ووجود حالة من التسرب بين المشرفين في أندية الحي.

تاسعاً: الشراكات المجتمعية:

تعتبر الشراكات المجتمعية هدفاً رئيساً من أهداف أندية الحي التي تسعى لتحقيقها من خلال جذب القطاع العام والخاص للاستثمار في أندية الحي فيما يسمى بالشراكة المجتمعية.

ومن صور الشراكات المجتمعية ما تقدمه المؤسسات الحكومية والقطاع

الخاص من مبادرات ومشاريع بالشراكة مع أندية الحي لإقامة معارض توعوية أو دورات تدريبية للمرتادين كدورات اللغة الإنجليزية أو دورات تعلم الحاسب الآلي، أو إقامة مشاريع استثمارية لمرافق النادي بالشراكة مع القطاع الخاص لإضافة إيرادات للنادي تسهم في تطوير النادي وتنميته.

كما تشمل الشراكات المجتمعية ما يسهم به أفراد المجتمع في الأندية من تخطيط للبرامج والأنشطة والمشاركة في تنفيذ هذه البرامج والعمل على إنجاحها، وكذلك مشاركة بعض أفراد المجتمع في عضويات المجالس الاستشارية لأندية الحي، وما يقدم من دعم مادي من قبل رجال الأعمال في المجتمع على شكل تبرعات أو هبات للإسهام في خدمة المجتمع.

وترحب إدارة أندية الحي بالشراكات المجتمعية الواضحة المعالم والحدود ووفق الأنظمة والتعليمات المبلغة من وزارة التعليم لإدارات التعليم، ولا تمانع في الشراكات المقدمة من رجال الأعمال فمن يرغب عليه التقدم لنادي الحي الذي يرغب بعقد الشراكة معه، وتقديم خطة رعايته وشراكته وأهدافها ومن ثَمَّ الرفع بها لإدارة أندية الحي للنظر فيها واعتماد الموافقة عليها.

ولكن إدارة أندية الحي لا تحبذ الرعايات والشراكات العشوائية وغير الواضحة في أهدافها وخططها وطرق تنفيذها، وقد عقدت إدارة أندية الحي شراكات مع مؤسسات وجهات حكومية مثل: مركز الملك عبد العزيز للحوار الوطني للاستعانة بمدربيهم في عقد دورات تدريبية معتمدة في أندية الحي، وكذلك تم عقد شراكات مع المؤسسة العامة للتعليم الفني والتدريب المهني، مع الاتحادات السعودية الرياضية في مختلف الألعاب الرياضية ومع الهيئة العامة لرعاية الشباب والرياضة.

على الرغم من وجود صور من التعاون والشراكات المجتمعية إلا أن الباحث يعدها خجولةً وهذا ما لمسه خلال تواجده في أندية الحي كعضو وكباحث في هذا المجال وكذلك من خلال اتصاله ومقابلته لمشرفي أندية الحي في إدارات التعليم

أو حتى في أندية الحي نفسها.

ونجد أن تكثف الجهود لتعزيز التعاون والشراكة بين القطاع الخاص وأندية الحي لاسيما وأن الشراكات المجتمعية من ضمن أهداف أندية الحي الرئيسة، ولابد لضمان الاستمرارية والجاذبية لأندية الحي أن تقوم بعمل شراكات مجتمعية جادة ومستمرة بين القطاع الخاص والعام وأندية الحي، وكذلك فتح المجال للمستثمرين من رجال الأعمال والشركات للدعم والاستثمار في أندية الحي مما يحقق للأندية التمويل الذاتي لها والاستغناء عن التمويل الحكومي، وكذلك تحقيقاً لرؤية المملكة في برنامج التحول الوطني ٢٠٣٠، ويأمل الباحث أن يعطى مديرو أندية الحي في مناطق المملكة الصلاحيات الواسعة في البحث عن شراكات مجتمعية لتوفير الدعم اللازم لأنديتهم، وترك البيروقراطية الإدارية في التعامل مع هذه الشراكات وفق النظام المتبع .

عاشراً: معايير الجودة والتقييم:

حدد الدليل التنظيمي لبرنامج أندية الحي معايير الجودة والتقييم الواجب الالتزام بها في أندية الحي والتي تشمل المحاور الآتية: الموارد البشرية، والتجهيزات، والبرامج والأنشطة، والمستفيدون، والجودة والتميز المؤسسي، وسيتم تناول المعايير المتعلقة بكل محور في النقاط الآتية:

١- الموارد البشرية:

- التأهيل الأكاديمي للعاملين بالنادي.
- تدريب العاملين في النادي بشكل دوري ومنظم.
- مطابقة عدد العاملين بالنادي للنسبة المخصصة لفئة النادي.
- خبرة ومقدرة العاملين في تنفيذ برامج النادي.
- وجود خطة تشغيلية لكل مشرف برنامج.

- وجود معايير لتقييم أداء العاملين.

٢- العلاقات التنظيمية بين العاملين في النادي:

- وضوح المهام والمسؤوليات للعاملين في النادي.
- الالتزام بآداب وأخلاقيات المهنة.
- وجود مشاركات فاعلة وتعاونية بين العاملين.

٣- الموارد المالية:

- توثيق المصروفات والإيرادات في سجل الميزانية.
- وجود بعض المرافق المستثمرة ذاتياً.
- توظيف ميزانية النادي بما يكفل التوزيع المناسب لها في المجالات المحددة حسب الأدلة التنظيمية والتعليمات.

٤- التجهيزات لمرافق النادي:

- توفر المرافق اللازمة للنادي حسب فئته (ملاعب، صالات رياضية، معامل، مكتبة...إلخ).
- توفر المرافق الخدمية الجيدة كالمصلى والبوفية ودورات المياه.
- جودة التجهيزات المتوفرة وكفاءتها العالية للاستخدام.
- الصيانة الدورية للمرافق والتجهيزات.
- توفر وسائل الأمن والسلامة وفعاليتها وخلو المبنى من المخاطر.

وجود خطة للإخلاء محدداً بها مخارج الطوارئ.

5 - البرامج والأنشطة:

- مناسبة البرامج والأنشطة لاحتياجات المستفيدين بشرائحهم كافة.

- تنفيذ برامج وأنشطة بمشاركة المؤسسات الحكومية والخاصة.
- وجود مبادرات نفعية لخدمة المجتمع وحل مشكلاته.
- وجود برامج مشتركة بين المدرسة والنادي.
- وجود برامج تستهدف ذوي الاحتياجات الخاصة.

٦ المستفيدون:

- مشاركة بعض المرتادين في التخطيط للبرامج وتنفيذها.
- وجود أعضاء من المرتادين للنادي في المجلس الاستشاري لنادي الحي.
- تقديم حوافز مادية ومعنوية للمتميزين في النادي.
- تناسب متوسط أعداد المرتادين للنادي مع إجمالي عدد المسجلين فيه.

٧ الجودة والتميز المؤسسي:

- الإعلان عن سياسة النادي (رؤية، رسالة، أهداف).
- وجود خطة تشغيلية للبرامج والأنشطة.
- التزام إدارة النادي بالنسب المعتمدة لأنواع البرامج (٢٠٪ تعليمي، ٧٠٪ ترفيهي،١٠٪ اجتماعي)
- توفر دليل إجرائي يوضح مهام ووظائف وأدوار العاملين بالنادي.
- التقييم الدوري للبرامج والأنشطة والعاملين لمعرفة مدى تحقق الأهداف والإنجازات.
- وجود إجراءات إدارية لمتابعة الإنجاز اليومي.

ولأهمية مرحلة رياض الأطفال في المملكة كما في باقي دول العالم نعرض لهذه المرحلة بشيء من التفصيل.

رياض الأطفال في السعودية ومشكلاتها

نشأة مرحلة رياض الأطفال في السعودية تلبية لاحتياجات المرأة العاملة التي كثرت استقالاتهن في مجال التعليم والتي بلغ معدلها في المرحلة الابتدائية في فترة من الفترات ثلاث استقالات يوميًا مما أثر على سير العملية التعليمية، الأمر الذي دفع للاهتمام جدياً بهذه المرحلة.

وكأي تجربة جديدة لابد أن يعترض طريقها صعوبات ومشكلات تقف في طريق نجاحها وكان من أبرز المشكلات التي عانت منها رياض الأطفال في بداية نشأتها قلّة عدد الأطفال وخاصة السعوديين الملتحق بها الأطفال، وصعوبة توفير المباني المدرسية وتجهيزها وافتقارها للشروط والتجهيزات اللازمة، وعدم وجود كوادر بشرية سعودية للعمل في هذا المجال، وصعوبة توفير الحاضنات والمستخدمات، بالإضافة لعدم وجود الوعي الاجتماعي بأهمية هذه المرحلة وضرورتها للطفل، وقد ساهم ذلك في تسريع عملية التطوير والنهوض وتنوير المجتمع بأهمية وفاعلية دور رياض الأطفال الذي يؤدي لرقي فكر الطفل وسلوكه التربوي .

أ -رياض الأطفال في السعودية:

النشأة والالتحاق بدور الرياض:

نشأت رياض الأطفال في السعودية الحكومية والأهلية نتيجة لتغيرات اجتماعية عديدة طرأت على المجتمع السعودي أهمها:

تغير شكل الأسرة البنائي من أسرة كبيرة ممتدة إلى أسرة صغيرة نووية.

خروج المرأة السعودية إلى ميدان العمل.

شدة اقتناع الكثير من الطبقات الاجتماعية في المجتمع السعودي بأهمية رياض

الأطفال في التأثير والارتقاء بمستوى نمو الطفل في جميع النواحي الجسمية، والنفسية، والعقلية، واللغوية، بالإضافة لما لها من دور فعال في تهيئة الطفل لدخول المدرسة وتعويده على جوها وتمكينه من تحقيق التكيف المنشود.

ويلتحق الأطفال في مؤسسات رياض الأطفال السعودية بنوعيها الحكومية والأهلية التي تقدم البرامج التربوية لهم بغرض إعدادهم، وإكسابهم بعض القدرات، والمهارات المعرفية، والاجتماعية لتأهيلهم للمرحلة الابتدائية مرحلة رياض الأطفال في السعودية غير إلزامية يذهب إليها الأطفال من سن ٣-٦ سنوات حيث يقضي الطفل في الروضة ٣ سنوات تسمى السنة الأولى روضة (١) للأطفال من ٣- ٤ سنوات، وتسمى السنة الثانية روضة (٢) للأطفال من٤ -٥ سنوات، وتسمى السنة الثالثة تمهيدي للأطفال من ٥ -٦ سنوات .

أنواع رياض الأطفال:

نقدم عرضاً لأنواع وأعداد (الأطفال، والفصول، دور الرياض) في السعودية، بحسب تبعيتهم: فهناك دور رياض تابعة لوزارة التربية والتعليم ،وأخرى تابعة لوزارة الشؤون الاجتماعية و الاثنان تحت مسمى (دور الرياض الحكومية) ،وأخيراً دور الرياض الأهلية ، ثم يستنتج متوسطات لأعداد الأطفال في الفصل الواحد ومتوسطا تهم في الدار الواحدة ، ثم مقارنة هذه المتوسطات ؛ مما يوضح نسبة زيادة أعداد الأطفال الملتحقين من عدمه ، وكذا أعداد الفصول وأعداد الدور وهو المؤشر على اهتمام السعودية برياض الأطفال .

ويعرض الجدول رقم (١) إحصائية لأعداد الأطفال، ولأعداد الفصول ولأعداد دور الرياض في العام الدراسي ١٤٢٧ / ١٤٢٨ للثلاثة أنواع كما يلي:

جدول (١) إحصائية لأعداد الأطفال، ولأعداد الفصول ولأعداد دور الرياض في العام الدراسي ١٤٢٧/ ١٤٢٨.

التبعية / النوع	الأطفال	الفصول	الرياض
وزارة التربية والتعليم	٣٠٢٢٤	١٨١٩	٥٨٤
وزارة الشؤون الاجتماعية	٢٤٦٣٠	١٢٣٣	٢٩٤
إجمالي الدور الحكومية	٥٤٨٥٤	٣٠٥٢	٨٧٨
الأهلية	٤٩٠٥٨	٢٩٥٩	٦٥٦
الإجمالي الكلي حكومي وأهلي	١٠٣٩١٢	٦٠١١	١٥٣٤

ويظهر من خلال الجدول رقم(٢) إحصائية لأعداد الأطفال، ولأعداد الفصول ولأعداد دور الرياض في العام الدراسي ١٤٢٩/ ١٤٣٠ كما يلي:

جدول (٢) إحصائية لأعداد الأطفال، ولأعداد الفصول ولأعداد دور الرياض في العام الدراسي ٢٩ / ١٤٣٠.

التبعية / النوع	الأطفال	الفصول	الرياض
وزارة التربية والتعليم	٣٣٧٩٧	١٧٨٥	٥٠٩
وزارة الشؤون الاجتماعية	١٥٨٤٨	٩١٦	٢٣٢
إجمالي الدور الحكومية	٤٩٦٤٥	٢٧٠١	٧٤١
الأهلية	٥٣٥٠٠	٣٠٢٦	٦٥١
الإجمالي الكلي حكومي وأهلي	١٠٣١٤٥	٥٧٢٧	١٣٩٢

كذلك نعرض بالجدول رقم (٣) إحصائية لأعداد الأطفال، ولأعداد الفصول ولأعداد دور الرياض في العام الدراسي ١٤٣٠ / ١٤٣١ كما يلي:

جدول (٣) إحصائية أعداد الأطفال وأعداد الفصول وأعداد الرياض للعام الدراسي ٣٠/ ١٤٣١

التبعية / النوع	الأطفال	الفصول	الرياض
وزارة التربية والتعليم	٣٥٢٧٢	١٩٠٠	٥٤٥
وزارة الشؤون الاجتماعية	١٦٥٤١	٩٥٧	٢٤٦
إجمالي الدور الحكومية	٥١٨١٣	٢٨٥٧	٧٩١
الأهلية	٥٤٤٨٨	٣١٥٦	٧٣٠
الإجمالي الكلي حكومي وأهلي	١٠٦٣٠١	٦٠١٣	١٥٢١

ونستنتج من الجداول والذي يجمل أعداد دور الرياض وفصولها وأطفالها كالتالي:

جدول (٤) إجمالي أعداد دور الرياض وفصولها وأطفالها طبقاً لتبعيتها في أعوام ٢٧ / ٢٨ ،٢٩ / ١٤٣٠، ٣٠ / ١٤٣١

إجمالي الأعوام / النوع	دور الرياض	الفصول	الأطفال
١٤٢٧ / ١٤٢٨ هـ	١٥٣٤	٦٠١١	١٠٣٩١٢
١٤٢٩ / ١٤٣٠ هـ	١٣٩٢	٥٧٢٧	١٠٣١٥٤
١٤٣٠ / ١٤٣١ هـ	١٥٢١	٦٠١٣	١٠٦٣٠١

التبعية / النوع	متوسط الأطفال للرياض	متوسط الأطفال للفصول	متوسط الفصول للرياض
وزارة التربية والتعليم	٦٤.٧	١٨.٦	٣.٥
وزارة الشؤون الاجتماعية	٦٧.٢	١٧.٢	٣.٨
إجمالي الدور الحكومية	٧٠.٩	١٨.١	٣.٦
الأهلية	٧٤.٦	١٧.٢	٤.٣
الإجمالي الكلي حكومي وأهلي	٦٩.٩	١٧.٧	٣.٩

والملاحظ من الجدول رقم (٤) قلة أعداد دور الرياض في إحصائية ١٤٢٩/ ١٤٣٠ عن إحصائية ١٤٢٧/ ١٤٢٨ بمقدار (١٤٢) دار للرياض ثم عاودت الزيادة في إحصائية ١٤٣٠/ ١٤٣١ بمقدار(١٢٩) دار للرياض وذلك بزيادة مقدارها (٣) دار للرياض أطفال فقط ؛ مما استتبع معه قلة أعداد الفصول في إحصائية ١٤٢٩/ ١٤٣٠ عن إحصائية ١٤٢٧/ ١٤٢٨ ه بمقدار (٢٨٤) فصل دراسي ؛ بينما عادت الزيادة في أعداد الفصول في إحصائية ١٤٣٠/ ١٤٣١ ه بمقدار (٢٨٦) فصل دراسي وذلك بزيادة قدرها (٢) فصل دراسي ، وكذلك استتبع معه قلة في أعداد الأطفال الملتحقين بدور الرياض في إحصائية ١٤٢٩/ ١٤٣٠ ه عن إحصائية ١٤٢٧/ ١٤٢٨ ه بمقدار (٧٥٨) طفل ثم عاودت الزيادة مع إحصائية ١٤٣٠/ ١٤٣١ بمقدار (٣٠٤٧) طفل وذلك بفارق قدرة (٢٢٨٩) طفل وذلك بالرغم من قلة أعداد دور الرياض وبالتالي قلة أعداد الفصول فيها ؛ مما يتضح معه الزيادة المضطردة في أعداد الأطفال الملتحقين بدور الرياض في السعودية .

ومما سبق نستنتج من الجدول وهو آخر إحصائية في نظام المعلومات المركزي في وزارة التربية والتعليم السعودية حتى زمن إجراء البحث متوسط أعداد (الأطفال مع أعداد دور الرياض وأعداد الأطفال مع أعداد الفصول، ثم الفصول مع دور الرياض) في كل نوع وطبقاً لكل تبعية.

جدول (٥) متوسط أعداد الأطفال مع أعـداد الريـاض وأعـداد الأطفـال مـع أعداد الفصول وأعداد دور الرياض مع أعداد الفصول

ونستنتج من الجـدول رقـم (١٣) والـذي تحـت عنـوان إحصـائية أعـداد الأطفال وأعداد الفصول وأعداد الرياض للعام الدراسي ٣٠/ ١٤٣١ ما تم وضعة في الجدول رقم (١٥) وهو بعنوان متوسـط أعـداد الأطفـال مـع أعـداد الريـاض وأعداد الأطفال مع أعداد الفصول وأعداد دور الرياض مع أعـداد الفصـول وهـو يوضح أن مجموع أطفال دور الرياض في السعودية التابعين لوزارة التربية والتعليم وهو(٣٥٢٧٢) طفل متوسـطهم إلى أعـداد دور الريـاض في ذات التبعيـة والبـالغ عددها (٥٤٥) دار رياض هو (٦٤.٧) طفل في الـدار الواحـدة ، كمـا يوضـح أن متوسط الأطفال إلى الفصول والبالغ عددها (١٩٠٠) فصل هو (١٨.٦) طفل في الفصل الواحد ، وأخيراً يوضح أن متوسط أعداد الفصول إلى أعداد الريـاض هـو (٣.٥) فصل في الرياض الواحدة .

كما نوضح أن مجموع أطفال الرياض في السعودية التـابعين لـوزارة الشـؤون الاجتماعية وهو(١٦٥٤١) طفل متوسطهم إلى أعداد دور الرياض والبالغ عـددها (٢٤٦) دار رياض هو (٦٧.٢) طفل في الـدار الواحـدة، كمـا يوضـح أن متوسـط الأطفال إلى الفصول والبالغ عددها (٩٥٧) فصل هو (١٧.٢) طفـل في الفصـل الواحد ، وأخيراً يوضح أن متوسط أعداد الفصول إلى أعداد الريـاض هـو (٣.٨) فصل في الرياض الواحدة .

وكـذلك نوضـح أن مجمـوع أطفـال الريـاض في السـعودية في دور الريـاض الحكومية التابعين لوزارتي (التربية وتعليم، والشؤون اجتماعية) وهـو(٥١٨١٣) طفل متوسطهم إلى أعـداد دور الريـاض والبـالغ عـددها (٧٩١) دار ريـاض هـو (٧٠.٩) طفل في الدار الواحـدة ، كمـا يوضـح أن متوسـط الأطفـال إلى الفصـول وقاعات الريـاض والبـالغ عـددها(٢٨٥٧) فصـل هـو (١٨.١) طفـل في الفصـل الواحد ، وأخيراً يوضح متوسط أعداد الفصول إلى أعداد الرياض هو (٣.٦) فصل

في الرياض الواحدة .

ثم نوضح أن مجموع أطفال الرياض في السعودية في دور الرياض الأهلي وهو(٥٤٤٨٨) طفل متوسطهم إلى أعداد دور الرياض والبالغ عددها (٧٣٠) دار رياض هو (٧٤.٦) طفل في الدار الواحدة، كما يوضح أن متوسط الأطفال إلى الفصول وقاعات الرياض والبالغ عددها(٣١٥٦) فصل هو (١٧.٢) طفل في الفصل الواحد ، وأخيراً يوضح متوسط أعداد الفصول إلى أعداد الرياض هو (٤.٣) فصل في دار الرياض الواحدة .

وأخيراً نوضح أن من مجموع أطفال الرياض في السعودية في دور الرياض الحكومي الأهلي وهو(١٠٦٣٠١) طفل توسطهم إلى أعداد دور الرياض والبالغ عددها (١٥٢١) دار رياض هو (٦٩.٩) طفل في الدار الواحدة، كما يوضح أن متوسط الأطفال إلى الفصول والبالغ عددها(٦٠١٣) فصل هو (١٧.٦) طفل في الفصل الواحد ، وأخيراً يوضح متوسط أعداد الفصول إلى أعداد الرياض هو (٣.٩) فصل في الرياض الواحدة .

الإشراف على دور الرياض:

تشرف عدد من الوزارات على مؤسسات الرياض في السعودية وبالرغم من هذه الجهود فإن أعداد رياض الأطفال تزداد بشكل مستمر وسريع، نتيجة لسرعة زيادة الأطفال المواليد في السعودية، ونتيجة لانتشار التسليم بأهمية التعليم ما قبل الابتدائي على حياة الطفل لدى الأسرة السعودية، ونتيجة لزيادة نسبة عمل المرأة وخروجها للعمل أو الدراسة، وتحول شكل الأسرة السعودية من أسرة ممتدة إلى أسرة نووية.

أهداف رياض الأطفال:

تهتم السعودية برياض الأطفال فقد خصصت عدد (١٠) من المواد من مواد سياستها التعليمية والتي تقع ما بين المادة (٦٢) والمادة (٧١) وتحث فيها:

١. على إيلاف الطفل على الجو المدرسي.

٢. صيانة فطرة الطفل ورعاية نموه الخلقي، والعقلي، والجسمي، والاجتماعي .

٣. تكوين اتجاهه الديني الذي يتفق مع الفطرة.

٤. تيسير امتصاص الطفل للفضائل الإسلامية.

٥. تدريب الطفل على المهارات الحركية وتزويده بصور التعبير الصحيحة.

٦. تشجيع نشاط الطفل ألابتكاري وتعهد ذوقه الجمالي.

٧. إتاحة الفرصة أمام حيوية الطفل للانطلاق الموجه.

٨. الوفاء بحاجات الطفولة وإسعاد الطفل وتهذيبه في غير تدليل ولا إرهاق.

٩. التيقظ لحماية الأطفال من الأخطار وعلاج بوادر السلوك غير السوي لديهم، وحسن المواجهة لمشكلات الطفولة.

ب – مشكلات رياض الأطفال في السعودية:

تعاني دور الرياض كمؤسسة تعليمية مثلها مثل باقي المؤسسات التعليمية الأخرى مجموعة من المشكلات، هذه المشكلات متداخلة، ومتشابكة، ومتفاعلة مع بعضها البعض؛ بما يؤدي في النهاية إلى إعاقة وانحراف هذه المؤسسة أو تلك عن أداء أدوارها المتوقعة والمنتظرة منها طبقاً لأهدافها التي أقيمت من أجلها هذه المؤسسات ومن هذه المشكلات :

١ – مشكلة دخول / التحاق الطفل في الرياض:

إن أسباب عزوف الطفل عن ذهابه للرياض تكمن في عناصر الحدث وهي (الطفل ، الأسرة ، الرياض)

الطفل: يعاني الطفل من صعوبة التأقلم في الظروف والبيئات الغريبة، حيث أنه

يعيش بين والديه، وإخوته فلا يشعر بالغربة المكانية، ولا حتى الغربة النفسية؛ فإذا ما فقد هذا الجو فإنه يشعر بصعوبة في التـأقلم في المكـان الجديـد داخـل فصـول الرياض.

الأسرة: يشعر الطفل داخل أسرته بالحب، والحنان، والرعاية، والأمان؛ فهـي ملاذه، وتلبي له كافة متطلباته، ورغباته النفسية، والاجتماعية، والمادية، وغيرهـا. كما أن الطفل يكتسب فيها ومنها العادات، والتقاليد، والخبرات.

إلا أن الأسرة تكون أحد المشكلات التي تـؤثر بالسـلب عـلى عمـل الريـاض وذلك لعدد من العوامل منها ما يلي: -

جهل الأسرة بـدورها في التمهيـد لنقـل الطفـل مـن المنـزل إلي دور الريـاض تدريجياً.

جهـل الأسـرة بشخصـية الطفـل، وحاجاتـه المختلفـة، ومشـكلاته، وكيفيـة التعاطي والتعامل معها.

إكساب الأسرة للطفل سلوك الخوف، وتنميه بما يؤدي إلى نوع من الاخـتلال النفسي، وتحويل شخصيته إلى شخصية هيابة من الجديـد، ومـن الأمـور التـي لا يعرفها مسبقاً ومنها مؤسسة الرياض؛ فنجد الطفل داخل مؤسسة الريـاض يعتريـه الصمت، والتوتر، والتأتأة، وفي أغلب الأحيان ينتابه بكاء هستيري، مع إصـراره في طلب والدية أو أحدهما.

تكسب الأسرة الطفل مجموعة من الخبرات الخاطئة من خلال القصص التي يسمعها من إخوانه، وأقربائه من سوء معالمه المعلمين؛ مع عدم تصـحيح والديـة لمثل هذه الخبرات.

الرياض: تؤثر رياض الأطفال علي الطفل من خلال مناخها التربوي، وكـذلك المعلمات اللاتي يقمن بالتدريس للطفل داخل الرياض فنجد أن: -

الطفل يعاني من وجود وجوه جديدة وبأعداد كبيرة لم يعتد عليها أو يألفهـا مـن

قبل، كما يعاني من وجود قواعد ونظم غير مألوفة بما ينفره من الرياض، ويزيده شعوراً بعدم الرغبة في الذهاب إلى الرياض ثانيةً.

سوء تصرف من بعض المعلمات، مع فرض الصرامة، واحترام النظام بغية الحصول على الهيبة هو ما يؤدي إلى الخوف والكره، مع الرغبة في عدم الذهاب إلى دور الرياض ثانية.

عدم إدراك المشرفين التربويين لأهداف الإشراف في رياض الأطفال.

ضعف وعي المشرفة التربوية برياض الأطفال بطبيعة مسؤولياته.

عدم تخطيط العملية الاشرافية برياض الأطفال في ضوء الاحتياجات.

ضعف برامج إعداد المشرفين التربويين برياض الأطفال نتيجة إغفال توافر الموارد المادية.

– مشكلة تعدد الإشراف على دور الرياض:

تبذل حكومة المملكة جهود على كافة المستويات للعناية، والرعاية برياض الأطفال متمثلة في:

١. جهود القطاع الأهلي: وأثرة واضح على مسيرة رياض الأطفال في السعودية، واستمر إلى أن ظهرت جهات أخرى ساهمت في ذلك.

٢. جهود وزارة المعارف: تولت الوزارة الإشراف في بادئ الأمر على الرياض الأهلية، وبما أن الوزارة كانت تشرف على تعليم البنين فقط، فأصبحت الرياض تابعة للرئاسة العامة لتعليم البنات، وذلك لأن الطفولة تحتاج إلى عناية خاصة تكون فيها المرأة أقدر على أدائها، والقيام بها.

٣. جهود وزارة العمل والشؤون الاجتماعية: تدعم وكالة الوزارة الترابط العائلي، وحماية الأسرة من التفكك، وتوفر البيئة المناسبة لتربية الأطفال وتهيئة فرص النمو بإنشاء رياض للأطفال تشرف عليها الجمعيات الخيرية، والجمعيات

التعاونية التابعة للوزارة.

٤. جهود وزارة التعليم العالي متمثلة في الجامعات: تساهم أغلب الجامعات في المملكة في توفير العناية والرعاية لأطفال أعضاء هيئة التدريس، والإداريين، والعاملين بإنشاء رياض أطفال، وكذلك تخريج المعلمات لهذه الدور.

٥. جهود وزارة الصحة: افتتحت الوزارة المراكز الصحية الخاصة التي تعتني بالأمومة والطفولة في كافة مراحل الحمل المختلفة وتقديم الرعاية الكاملة للطفل.

٦. جهود الرئاسة العامة لتعليم البنات (سابقا) ووزارة التربية والتعليم (حالياً): أعطت الرئاسة الكثير في هذا المجال ثم انتقل الإشراف للوزارة التي سارعت لافتتاح دور رياض كثيرة في جميع مدن المملكة.

٣- مشكلة عدم تحقيق أهداف الرياض: -

وضعت الأهداف لتتحقق، وأهداف دور الرياض في كل مجتمع إنما هي انعكاس مباشر لما يأمله هذا المجتمع ويتمناه في أبنائه، وأهداف الرياض في السعودية نصت عليها سياسة التعليم إلا أن هناك ما يعيق تحقيق تلك الأهداف ومن ذلك:

١. ضعف الإشراف والدعم من قبل الرئاسة العامة للبنات: وتناول ذلك عدم استقلال رياض الأطفال كمرحلة ضمن السلم التعليمي، وكذلك ضعف ميزانية الرياض مع قلة أعداد الدور الحكومية مقابل الدور الأهلية، وأيضاً سوء التوزيع الجغرافي للرياض الذي أدى للبعد المكاني لدور الرياض عن المناطق السكنية.

٢. قصور البيئة الصفية في توفير مناخ تعليمي ملائم لخصائص نمو الطفل: وفيها عدم توافر مساحات داخلية وخارجية تشجع على نشاط الأطفال الحركي، وعدم مناسبة المباني المستأجرة لطبيعة المنهج المناسب للرياض، وافتتاح دور الرياض الخاصة للربح المادي دون مراعاة تحقيق الأهداف.

٣. ضَعف استيعاب الأهـل لمسـؤوليتهم في تربيـة الطفـل وعلاقـتهم بـدور الرياض: ويتضح ذلك من عدم وجود صلة وثيقة بين المنـزل والريـاض والنظـرة القاصرة إلى الرياض بأنها لخدمة الأمهات العاملات، وعدم معرفة وتفهـم الأهـل لأهمية دور الرياض.

٤. عدم مناسبة الإجراءات الإدارية المتبعة في مؤسسات الريـاض: متمثـل في عدم قيام المعلمة بدورها لعدم وجود مسـاعدة لهـا نـدرة التعـاون بـين معلمـات الرياض، وتعيين مديرات للرياض غير متخصصات، وتوظيف خادمات أجنبيـات لا يفهـم مـنهن الطفـل ، وقلـة الحـوافز للمعلمـات ، ومحدوديـة الأخصـائيات الاجتماعيات والنفسيات وارتفاع رسوم الالتحاق في دور الرياض .

٥. ضعف المناهج: عدم وجود منهج موحد للرياض، وعدم مراعاة الفـروق الفردية بين الأطفـال، وكثـرة أعـداد الأطفـال في الفصـل الواحـد، ونـدرة تفعيـل الأركان مع ضيق مساحتها.

٤– مشكلة ضعف إعداد وتأهيل معلمة الرياض:

مهنة المعلم مهنة عظيمة، وجليلة فهي مهنة الرسول صلي الله عليه وسلم فهـي رسالة وعلى من يحملها أن يكون محباً لهـذه الرسـالة، ويجـب أن يـتحلى المعلـم بمجموعة من السمات، والصفات التي تؤهله لممارسة هذه المهنة؛ كـالإخلاص والشعور بالمسؤولية، و الحنان والرحمة ، والصبر والحلم ، حب المهنـة والرغبـة في نفع الآخرين ، والوقار والاتزان ، والفطنة والحكمة ، والثقافة العامة والخاصة، والنشاط والحيوية ، والعلاقة الطيبة مع الآخرين ،وغيرها من الصـفات المطلوبـة في المعلم عامة .

ونادراً ما نجد معلماً أو معلمة تجتمع فيها هذه السـمات والصـفات بـل عـلى العكس فإننا نجد خلل، ونقـص كبيـر في أعـداد المعلمـين النـاجحين؛ فمـا بالنـا بسمات وصفات معلمة ريـاض الأطفـال فـنحن بحاجـة إلى معلمـة تمتلـك مـن

المهارات والقدرات ما يعينها علي ممارسة دورها بكفاءة، فلا ينتهي طلـب العلـم من جانبها عند الحصول على الشهادة واستلام الوظيفة؛ بل تبحث عن سبل تحسن أدائها بحضور الدورات، والندوات ، والمحاضرات ذات الصلة بعملها.

حيث ترجع أسباب هذه المشكلة، إلى اعتبارات كثيرة منها عدم:

١. شعور المعلمة بمسئوليتها تجاه الأمانة التي تحملها ووعيها بأهمية دورهـا وأغراضها من مهنة التـدريس، فالغالبيـة العظمـى مـن المعلمـات غرضـهن مـن عملهن مادي، فهن لا يعنينهن نفع المتعلم – الطفل –بقدر ما يشغلهن الراتـب في آخر الشهر، فقد كان المعلم قديماً إما أنه لا يتقاضى أجراً أو يتقاضى النزر اليسـير لرغبته في نفع الناس، والمعلمين اليوم على كثرتهم يقل فيهم من غرضه بالفعل نفع المتعلم.

٢. إعداد المعلمة الإعداد الكافي وتدريبها وتزويدها بالكفايـات والمهـارات الضرورية لها في عملها.

٣. تـوفر الإمكانـات الماديـة التـي تعـين معلمـة ريـاض الأطفـال في بلـوغ أغراضها، فنجد مـثلاً المبـاني والفصـول غيـر مهيـأة، والوسـائل والأجهـزة غيـر متوفرة، الميزانية غير كافية للأنشطة والرحلات وغير ذلك.

٤. الاهتمـام باختيـار الطالبـات المتقـدمات للتخصـص في مجـال ريـاض الأطفال من خلال اعتبارات تتعلق بمدى امتلاكها لأهم الصـفات التـي يحتاجهـا هذا التخصص عند اختبارات القبول.

٥. مراعاة لهذه الصفات عند توظيف المعلمات في إدارات رياض الأطفال.

٦. وجود إشراف ومتابعة جيدة من قبل مشـرفات متمكنـات وقـادرات عـلى تطوير مستوى المعلمات.

٧. تشجيع المعلمات وتحفيزهن مادياً ومعنوياً لتحسين مستوى أدائهن.

٨. كثرة أعداد الأطفال داخل الفصول الواحد، والتي أصبحت مـن الظـواهر

التي تمثل عقبة فمن النادر جداً أن نجد فصلاً يحوي أقل من عشرين طفلاً، ولذلك فإنه من الصعوبة بمكان مراعاة جميع الأطفال على اختلاف قدراتهم وحاجاتهم ورغباتهم فضلاً عن السيطرة والتحكم في سلوكياتهم، وكلما زاد العدد كان الأمر في ذلك أصعب وهذه من المشكلات التي تطال حتى أكثر الدول تقدماً.

٩. تحديات العصر التي تعيق عمل المعلمات في الوصول إلى أغراضهن، ومن أبرزها سهولة الاتصال بالثقافات الأخرى المخالفة لقيمنا السامية، وذلك عن طريق السفر والقنوات الفضائية وشبكات الانترنت الأمر الذي يحتاج جهوداً مضاعفة من المعلمات لمواجهة هذه التحديات.

١٠. بعد هذا العرض لدور رياض الأطفال ومشكلاتها في السعودية، يقدم الباحث عرضاً لدور الرياض في مصر والمشكلات التي تعترضها ثم عرضاً لدور الرياض في أمريكا والمشكلات التي تعترضها كنموذجين للاتجاهات العالمية المعاصرة.



الفصل الرابع

نظام التعليم في إنجلترا

إنجلترا جغرافياً وديموجرافياً

أن إنجلترا لا تشكل كل دولة المملكة المتحدة (بريطانيا) والتي عاصمتها «لندن» حيث أنها أربعة أقاليم متمايزة، يقطنها أقوام متباينين من حيث الماضي، والتقاليد، والثقافة يعيشون في شكل دولة واحدة، ولم تفلح محاولات اتحادها.

فهي أربعة قوميات الأولي القومية الإنجليزية في إنجلترا وهي أكبر القوميات ويشكلون غالبية السكان في الدولة، والثانية القومية الأسكتلندية وبها ١٠٪ من سكان بريطانيا، والثالثة قومية ويلز وبها ٥.٢٪ من السكان وأخيراً القومية الرابعة قومية إيرلندا الشمالية وهي من أكبر المراكز الصناعية وبها باقي نسبة السكان.

وتقدم انجلترا أفكارا عملية لإشراك الشباب في مجال التعليم في بعض المناطق وحمايتها من الحرمان والضغط حيث أن التعليم لم يكن يحصل على قدره ومقداره. كما وجهات نظر بديلة عن التعليم لا يمكن تجاهلها وإيجاد وسائل إيجابية تدفع إلى الأمام لتعزيز التعليم في المنطقة.

وتعتبر انجلترا مثالا على الرهانات الكبرى للمحاسبية وغالبا ما تلعب لعبة القفز **leapfrog** مع الولايات المتحدة. وتمثل مراقبة مركزية قصوى لتنظيم المدارس على أنها تشبه السوق والإشراف عليها من خلال التفتيش الخارجي الصارم واستخدام بيانات الاختبار لتسمية أو فضح المدارس وفى نهاية الأمر إغلاقها أو خصخصتها.

تبلغ مساحة انجلترا ٢٤٠.٠١٩ كم٢، ويطلق اسم المملكة المتحدة على بريطانيا العظمى وإيرلندة، ووفقا لإحصاء عام ١٩٨٠م بلغ عدد سكانها حوالى ٦٠ مليون نسمة (انجلترا ٣٦.٥ مليونا، إسكتلندا ٥.٢ مليونا، إيرلندة الشمالية ١.٥ مليونا) والجدير بالذكر انه توجد لغات قومية خاصة فيكل من ويلز وإسكتلندا.

إدارة التعليم:

تتكون بريطانيا من ثلاثة اجزاء رئيسية : انجلترا ، وويلز ، وإسكتلندا ، وتتمتع

اسكتلندا باستقلالها في إدارة التعليم بها ، اما في إنجلترا وويلز فتعتبر وزارة التربية والعلوم هي الهيئة المركزية المسئولة عن ادارة التعليم فيهما ، وقد انشئت هذه الوزارة بموجب قانون بتلر سنة ١٩٤٤ بعد أن كانت تسمى مصلحة التعليم ، ويراس الوزارة وزير عضو في مجلس الوزراء ، ويحدد قانون بتلر مسئولية وزير التربية بانها العمل على ترقية تعليم شعب انجلترا وويلز ، والتنمية المطردة للمعاهد التي تنشأ لهذا الغرض ، وكذلك التأكد من قيام السلطات التعليمية المحلية بدورها بفعالية في تنفيذ السياسة القومية وتقديم الخدمات التعليمية فيكل منطقة ، ولتحقيق ذلك زوده القانون بسلطات يقول عنها « دنت» انها تعتبر دكتاتورية كما تبدو على الورق ، ذلك أن السلطات التعليمية تخضع لرقابته واشرافه.

ووزير التربية شان مثيله في الدول الديمقراطية مسئول امام البرلمان عن حسن سير وزارته، وعن كل ما يحدث فيها، ويساعد الوزير فيرسم السياسة التعليمية مجلس التعليم الاستشاري المركزي لإنجلترا وويلز إلى جانب المجالس الاستشارية المركزية الاخرى الخاصة بالامتحانات واعداد المعلمين والتجارة والصناعة، ويمكن ايضا أن يشكل لجانا لدراسة بعض الموضوعات الخاصة، وكل جهاز ينقسم إلى ادارات يديرها سكرتير يون مساعدون، وكل ادارة تنقسم إلى اقسام يديرها رؤساء.

ويساعد الوزير في متابعة السياسة التعليمية جهاز يضم مفتشي صاحبه الجلالة، وهم يعتبرون في خدمة الملكة وليس الوزير، ويعينون من قبل التاج بإعلان عام، ولذلك يتمتعون بنوع من الحرية والاستقلال، وهؤلاء المفتشون ينقسم عملهم بين ميادين رئيسية ثلاثة:

الميدان الاول: التفتيش على المدارس والتشاور مع السلطات المحلية ، **والميدان الثاني**: تمثيل الوزارة في الشئون الادارية على مستوى المناطق المحلية ، **والميدان الثالث** : تقديم المشورة للوزارة فيما يتعلق بأمور التعليم نظريا وعمليا

وعليهم مسئولية المطبوعات التي تصدرها الوزارة، وكان هناك عام (١٩٩٢)، مشروع قانون ينظم التفتيش على المدارس ويحدد واجبات المفتشين يعرف بمشروع قانون التربية (المدارس)، وبموجب هذا القانون تتكون هيئة تفتيش على المدارس في إنجلترا ، وتشكل هذه اللجنة من مفتشين يسمون مفتشى صاحبة الجلالة (**HMIS**) على راسهم مفتش عام يسمى المفتش الاول **chief inspector** لصاحبة الجلالة (**Hmci**).

المفتش الاول أن العام: يعين المفتش الاول في وظيفة لمدة لا تزيد عن خمسة اعوام ويجوز تجديد تعيينه لمدة اخرى ، وينص مشروع القانون الجديد على اعفائه من منصبه اذا ثبت عدم قدرته او سوء سلوكه ، واهم واجباته الرئيسية احاطة وزير التربية علما بأحوال المدارس بصفة مستمرة على المستوى القومي في إنجلترا التي يقوم بزيارتها وكذلك الانجازات التعليمية التي حققها هذه المدارس، ومدى كفاءة المدارس في انفاق الاموال التي خصصت لها ، والى جانب ذلك فانه يقدم المشورة لوزير التربية في الامور التي تطلب منه ، كما يقوم ، عندما يطلب منه ، بالتفتيش على مدرسة معينة او فصل دراسي معين وتقديم تقرير عنه ، ويقدم المفتش العام او الاول تقريرا سنويا لوزير التربية في الامور التي تطلب منه ، كما يقوم ، عندما يطلب منه ، بالتفتيش على مدرسة معينة او فصل دراسي معين وتقديم تقرير عنه .

ويقدم المفتش العام او الاول تقريرا سنويا لوزير التربية الذى يقوم بدوره بتقديم صورة منه لمجلس البرلمان البريطاني: مجلس العموم ومجلس اللوردات، ويمكنه أن يقدم تقارير اخرى لوزير التربية تتعلق بأمور تقع في دائرة اختصاصه يرى انه من المناسب تقديمها، ويمكنه أن يطبع وينشر أي تقرير يعده ويرى أن من المناسب نشره ، والى جانب هذه الاعمال يقوم المفتش العام بالواجبات التالية:

أ- عمل سجل تدور فيه اسماء كل المفتشين التابعين له.

ب- توجيه المفتشين المسجلين وغيرهم من الاشخاص في الامور التي تتعلق بالممارسة الجيدة للتفتيش على المدارس وكتابة التقارير.

ت- مراجعة نظام التفتيش للوقوف على مستواه ومستوى تقارير المفتش.

ث- تطوير كفاءة المفتشين في مهارات التفتيش وكتابة التقارير.

ج- تدريب المعلمين في المدارس التي يحددها له وزير التربية.

والمملكة المتحدة دولة ديمقراطية برلمانية، وتشكل الحكومة عادة بواسطة الحزب السياسي الذي يكون قادرا على الحصول على تأييد اغلبية الاعضاء المنتجين في مجلس العموم **house of commens** وعادة يكون رئيس الوزراء هو زعيم الحزب الرئيسي (العمال والمحافظين) الذي يشكل الحكومة، ويكون مسئولا عن تعيين مجلس الوزراء الذي يتخذ القرارات الرئيسية المتعلقة بسياسات الدولة.

والمملكة المتحدة من الدول المتقدمة صناعيا، الا أن هناك تغييرات واضحة فيعدد العاملين في القطاعات الاقتصادية المختلفة، فهناك تناقص واضح في قطاعات الزراعة والتعدين، وزيادة واضحة في قطاع الخدمات، كما تعاني من نسبة عالية من البطالة تبلغ حوالى ١٣ ٪ تقريبا عام ١٩٨٢م، وتجد الاشارة إلى تأثير بعض العوامل والقوى على النظام التعليمي بها:

١-كان لانخفاض المواليد فيما بين ١٩٦٤ – ١٩٧٧ تأثيرا كبيرا على رسم السياسات التعليمية سواء على مستوى الحكومة المركزية او الحكومات المحلية.

٢-تزايد اعداد المهاجرين من دول الكومنولث والمستعمرات البريطانية بعد الحرب العالمية الثانية، ويتركزن بصفة اساسية في المدن خاصة لندن، ويسعون إلى تزايد الاعتراف بحاجاتهم الخاصة، ولاسيما فيما يتعلق بلغاتهم، واختلافاتهم الثقافية، لذا نجد النظام التعليمي مرغم على التأمل مع مشكلاتهم هذه.

٣-نشأت متطلبات تتعلق باللغة في ويلز وإسكتلندا، حيث ما زالت اللغة

الاصلية تستخدم وتعلم فيبعض المعاهد التعليمية.

٤-امام ارتفاع نسبة البطالة تعلق الحكومة امالها على قيام النظام التعليمي بالقضاء او التخفيف من هذه البطالة من خلال اهتمام التعليم بإعداد الشباب لحياة العمل، ومشاركة الكليات في مشروعات تدريب الشباب المتعطلين، واعادة تدريب الكبار، واعطاء اولوية خاصة للمجالات العملية والتكنولوجيا ذات الدلالة بالنسبة للاقتصاد.

٥-يلاحظ ارتباط التحصيل التعليمي للأطفال بالطبقة الاجتماعية لإبائهم كما تقاس بعمل رب الاسرة ومن ثم تزايد البطالة يؤدى إلى تأثيرات سالبة على تحصيل الاطفال.

٦-تعطس بنية الحكومة في المملكة المتحدة الانفصال التاريخي والتطور التشريعي لأجزائها (انجلترا – ويلز – إسكتلندا – ايرلندا الشمالية) حيث توجد لكل منها في الحكومة المركزية ادارة مسئولة عن التعليم.

ويرى الانجليز أن مثل هذا النظام يمنح الحرية للسلطات المحلية كما يضع مسئولية كبيرة على عاتق هذه السلطات تتفق مع السلطات الممنوحة لها، وقد نتج عن هذه النظرة نحو شئون التربية والتعليم أن تميز النظام التعليمي الإنجليزي في علاقته بالدولة بأمور ثلاثة:

١-اللامركزية في الاشراف على التعليم.

٢-قيام الهيئات الدينية والمدنية بدور هام في التعليم.

٣-حرية المعلمين والمتعلمين.

أهداف التعليم:

تنظر الحكومة إلى التعليم على انه له دورا ذو اربعة ابعاد:

١-تنمية المعرفة.

٢-تطوير المعرفة في مواجهة المشكلات المعاصرة.

٣-اعداد قوى بشرية عالية المهارة.

٤-ترقية الكبار في مجالات العلوم والتكنولوجيا.

دور السلطات المحلية:

قبل صدور قانون الاصلاح التعليمي ١٩٨٨ كانت تقع على السلطات التعليمية المحلية مسئولية تقديم انواع التعليم المختلفة الابتدائي والثانوي والفني والتعليم الممتد ، وفي نفس الوقت تعتبر هذه السلطات مسئولة امام وزارة التربية عن حسن ادارة المدارس في منطقتها ، ولكل سلطة تعليمية محلية ادارتها التعليمية وهي منظمة على غرار تنظيم وزارة التربية ، ولكن بصدور هذا القانون تضاءلت اختصاصات السلطات التعليمية المحلية في التعليم ، واصبح دورها ثانويا بعد أن كان رئيسيا ، فكما اشرنا اعطى القانون سلطات واسعة لوزير التعليم على التعليم العام ، واعطى من ناحية اخرى المدارس استقلالا كبيرا في الادارة والتمويل ، وطالب القانون السلطات التعليمية المحلية بان تفوض مسئولياتها في الادارة والتمويل إلى مجالس ادارة المدارس كما سبق أن اشرنا.

ادارة المدارس: اعطى قانون الاصلاح التعليمي ١٩٨٨ مسئولية اكبر للمدارس في ادارتها الذاتية ، أي ادارة نفسها بنفسها في اطار المنهج القومي الموحد ، والمعايير الموحدة للتقويم ، ولكل مدرسة ثانوية مجلس ادارة **body of governors** بعضه معين من قبل السلطات التعليمية المحلية ، وبعضه منتخب بمعرفة الاباء وبعضها يعين بمعرفة المجلس نفسه ، ولهذا المجلس السلطة في التصرف في ميزانية المدرسة التي تخصصها السلطات التعليمية المحلية في صورة مبلغ محدد شامل وفق نظام معتمد مباشرة من الوزارة المركزية للتعليم دون اللجوء للسلطات التعليمية المحلية ، ويتولى مجلس ادارة المدرسة الادارة اليومية للمدارس ، كما يتولى مهمة تعيين المعلمين او انهاء خدمتهم.

تنظيم التعليم العام: يعتبر التعليم الإنجليزي انعكاسا واضحا للنظام الاجتماعي الذى كان يقوم في اساسه على مبدأين هامين هما: نبل الميلاد والقدرة او الكفاءة ، وما زال هذان المبدآن يعيشان حتى الان في المجتمع الإنجليزي ، وان كان مبدأ القدرة تتزايد اهميته كمفتاح لمراكز القوة ، وما زال نظام التعليم الإنجليزي طبقيا في اساسه رغم التطويرات الكبيرة التي ادخلت عليه في السنوات الاخيرة ، فهناك التعليم الخاص لأبناء الطبقة الارستقراطية والطبقة الغنية التي تستطيع دفع مصاريف عالية، وهناك التعليم الجيد الذى يوصل للجامعة وهو للقادرين على مواصلة الدراسة الاكاديمية ، وهناك التعليم البسيط للذين لم يوفقوا في الالتحاق بالتعليم الجيد الموصل للجامعة.

السلم التعليمي الرسمي العام:

من خلال رسم مجالات السياسة والتعليم، وإعادة تصميم المدرسة في انجلترا، والتغيير التنظيمي وتطوير القيادة، وتقييم البرامج، تم تفصيل اتحاد الشركات في المدرسة الثانوية الجديدة في انجلترا من خلال مراعاة أكبر «النظام الإيكولوجي الاجتماعية والسياسية » التي يتم فيها تشكيل السياسة، وتنفيذها، وتقوم هذه الدراسة لواضعي السياسات والمعلمين أطر خطوة بخطوة التي يمكن استخدامها لتحديد وتطوير فاعل، لها تأثير كبير على السياسات والمناطق والمدارس في انجلترا.

استخدمت الحكومة معايير محددة للقبول في مدارس الحكومة المحلية في بعض السلطات المحلية. وينبغي مواصلة الإصلاحات لزيادة المرونة في أداء ذلك. وينبغي لجميع المدارس التي تمولها الحكومة أن تتمتع بنفس الحرية في التوظيف والأجور وتحديد مستوى الملاعب عبر أنواع المدارس المختلفة

وتوجه انجلترا جل اهتمامها بجميع مراحل التعليم والذي يبدأ بمرحلة الطفولة لما له من أثر وبالرغم من الزيادة الملحوظة في الإنفاق على رعاية الأطفال

وتعليمهم أثناء العقد الماضي فان درجات **PISA** تشير أن الأداء التعليمي لازال ثابت وغير مستقر، وأن الأداء التعليمي الأفضل من شانه أن يحسن نتائج سوق العمل ويزيد من النمو ويقلل من آثار خلفية الحرمان وزيادة الحراك الاجتماعي فالتحسن يأتي من الفعالية أكثر من التمويل.

ويعتبر سن الخامسة هو سن بدء الالزام، ويعتبر سن السماح بترك المدرسة هو سن السادسة عشر، مدة التعليم العام في إنجلترا ثلاث عشرة سنة حتى الثامنة عشرة والاحدى عشر سنة الاولى منها الزامية اجبارية وتنظم المدرسة فيهذه الفترة العمرية في المدارس العامة في حلقتين او ثلاثة.

ويتكون النظام ذو الحلقتين من:

١-المرحلة الاولى وتتكون من قسمين:

المدارس الابتدائية وتضم الاعمال من (٥-١١)، عدا إسكتلندا، حتى نهاية المدرسة الابتدائية بها فيعمر ١٢ سنة.

- مرحلة الاطفال من (٥-٧ سنوات).
- مرحلة الفتيان من (٧-١١ سنة).

أ-رياض الأطفال:

ومدتها سنتان من سن الخامسة حتى سن السابعة ونظرا لان فترة الالزام في إنجلترا تبدأ من الخامسة فان هذه المرحلة تدخل فيها وتعتبر مرحلة الزامية مجانية، وقد يكون هذا النوع من المدارس في ابنية مستقلة خاصة به او في ابنية مشتركة مع المرحلة الابتدائية، والتعليم فيهذه المرحلة مشترك ويقوم بالتدريس فيه مدرسات فقط.

والوظيفة الاساسية لرياض الاطفال هي مساعدة الطفل تدريجيا على الدخول إلى مرحلة التعليم المنظم واستثارته لاكتشاف بيئته المحيطة به، ويتعلم الطفل

ايضا مبادئ القراءة والكتابة والحساب فيهذه المرحلة وذلك في الوقت المناسب عندما تظهر استعداداته وقدراته.

ب-المدرسة الابتدائية:

ومدتها أربع سنوات بين سن السابعة حتى الحادية عشرة يتقدم التلميذ في نهايتها لامتحان القبول للمرحلة الثانوية، وتدور موضوعات الدراسة بهذه المرحلة حول الموضوعات التي تدرس عادة في المدرسة الابتدائية وهي الموضوعات التي تعنى اساسا بتعليم القراءة والكتابة والحساب وبعض العلوم العامة والتربية الدينية والقومية والفنية والموسيقية والرياضيات وفقا لمفهوم الفلسفة الواقعية العلمية (التجريبية).

الا أن الدراسة تتركز حول نشاط التلميذ وايجابيته ولا تعتمد على الحفظ والتلقين، وبالنسبة للتربية الدينية فان جميع المدارس في إنجلترا بما فيها المدارس الابتدائية تبدأ يومها الدراسي بالصلاة، اما منهج التربية الدينية فهو منهج غير طائفي في طابعه انما يعتمد على المبادئ والقيم الدينية العامة المشتركة وتعد هذا المنهج لجنة رسمية تضم ممثلين من وزارة التربية والسلطات التعليمية المحلية ونقابات المعلمين والهيئات الدينية في المنطقة.

٢-المرحلة الثانوية:

أنواع التعليم الثانوي في إنجلترا:

يتكون التعليم الثانوي في إنجلترا من أربعة أنواع هي ومنها المدرسة الثانوية العامة:

١. **المدرسة الثانوية الفنية:** يلتحق بها نسبة كبيرة من الناجحين في اختبار القبول للتعليم الثانوي، وتكاد تتعادل في النسبة مع المدرسة الثانوية العامة، وتميل مناهجها إلى الناحية المهنية مثل الدراسات الهندسية والفنية للبنين والدراسات التجارية للبنات، ويمكن لخريجي هذه المدرسة الالتحاق بالجامعات والكليات

الفنية المختلفة أو التوظف والقيام ببعض الأعمال.

٢. **المدرسة الثانوية الحديثة:** هي أقل أنواع التعليم الثانوي مكانة في إنجلترا، وتستوعب نسبة تصل إلى ٧٥٪، وطلابها أقل المستويات العلمية وكذلك مستوي معلميهم، إضافة إلى محدودية الخدمات التعليمية المقدمة لهؤلاء الطلاب، ومناهج هذه المدرسة تتعلق بالنواحي المهنية والعملية وتتصل ببيئة الطلاب التي يعيشون فيها وتتجاوب مع مطالبهم وميولهم.

أ- **المدرسة الثانوية الشاملة:** أنشئت حديثاً لحل مشكلات هذا التنويع في المدارس الثانوية السابق عرضها، وذلك لاعتبارات منها: تكافؤ الفرص التعليمية للجميع .

ب- القضاء على طبقية التعليم الثانوي.

ت- التغلب على مشكلة القبول والاختيار في التعليم الثانوي.

ث- تنويع القدرات وتعددها لمواجهة مختلف حاجات الطلاب.

ج- وجود فرص أكبر للتدريب العملي والمعملي.

ح- المساعدة في توجيه الطلاب وفقاً لاستعداداتهم وحاجاتهم.

ويقبل فيه جميع الطلاب دون تمييز، وتشتمل على (٤) أنواع من المدارس وهي:

النوع الأول: المدرسة الشاملة التقليدية وهي من سن (١١ :١٨) سنة.

النوع الثاني: وينقسم إلى ثلاثة أقسام تحت مسمى المدرسة الشاملة ذات المرحلتين كالتالي:

الأول: وينقسم إلى:

١. **مرحلة أولى**: من سن (١١ :١٣ أو ١٤) سنة ويسمى المدرسة الشاملة الدنيا.

٢. **مرحلة ثانية**: من سن (١٣ أو ١٤ :١٨) سنة ويسمى المدرسة الشاملة العليا.

الثاني: وينقسم إلى:

١. **مرحلة أولى**: مشابهه للمدرسة الشاملة الدنيا في التنظيم السابق.

٢. **مرحلة ثانية**: ويبقى بها الطلاب حتى سن (١٥ أو ١٦)، ويعدون لامتحان الثانوية العامة.

النوع الثالث: وينقسم إلى:

١. **مرحلة أولى**: تمثل المدرسة الشاملة الدنيا.

٢. **مرحلة ثانية**: وفيها يخير الطلاب بين الالتحاق بالمرحلة الشاملة العليا حتى الإلزام أو بعد سن الإلزام، وهي من سن (١٣ أو ١٤) سنة.

النوع الرابع: نظام المدرسة الشاملة الذي يجمع بين المرحلتين الابتدائية والثانوية:

ويلتحق الطلاب بعد حصولهم على المدرسة الابتدائية في سن (٨ أو ٩) سنة إلى المدرسة الشاملة ذات الصفوف الأربعة، ويبقي فيها حتى سن (١٢ أو ١٣) سنة ، ثم ينتقل إلى مدرسة ثانوية شاملة أعلى لمدة (٦) سنوات أي إلى سن (١٨) سنة .

٤ .**المدرسة الثانوية العامة أو الأكاديمية** : وهي المدرسة موضوع البحث الحالي ، ومدتها سبع سنوات من سن (١١ :١٧) سنة وهي من أقدم انواع المدارس الثانوية في إنجلترا وتهتم بالدراسات الأكاديمية ، وتقبل هذه المدرسة أفضل الطلاب وأحسنهم مِنْ مَنْ اجتازوا اختبار القبول للتعليم الثانوي ، ويمثلون أكبر نسبة وهي ٢٠٪ ، وتعتبر المرحلة الثانوية في إنجلترا إلزامية ومجانية ، ومدة الدراسة بها سبع سنوات من الحادية عشرة إلى سن الثامنة عشرة ،

و تبدأ بعد انتهاء الطلاب من مرحلة رياض الأطفال لمدة (٢) سنة دراسية ، ثم المرحلة الابتدائية لمدة (٤) سنوات دراسية ،كما أنها تؤدي إلى الالتحاق بالجامعات المختلفة ؛ فهي نهاية التعليم العام في إنجلترا ، وتسير في مرحلتين متتاليين:

المرحلة الأولى: ومدتها أربع سنوات – من سن الحادية عشرة إلى سن الخامسة عشرة، وهي متممة لمرحلة الإلزام والذي يرمز إليه باسم المدرسة الثانوية العامة (المستوى العادي).

المرحلة الثانية: ومدتها ثلاث سنوات من سن الخامسة عشرة إلى سن الثامنة عشرة وفي نهايتها يتقدم الطلاب إلى امتحان الثانوية العامة (المستوى الرفيع أو المتقدم)، وهذه الشهادة التي تؤهل للالتحاق بالجامعات والمعاهد العليا .

سياسة القبول في المملكة ثم إنجلترا

تقوم سياسة القبول في المدرسة الثانوية العامة في إنجلترا على الانتقاء واختبارات الذكاء، إلا أنه سرعان ما تغيرت هذه السياسة للرغبة في إلحاق اعداد كبيرة في المدارس الثانوية وكانت تقوم على الاختيار التلقائي، حتى جاءت السبعينات تأثرت سياسة القبول في المدرسة الثانوية العامة في إنجلترا بحسب ظروف الطلاب ومواجهه احتياجاتهم واتجاهاتهم، وميولهم، واهتماماتهم، والفردية، وكذلك بحسب ظروف السلطة التعليمية المحلية.

والآن أصبحت سياسة القبول في المدرسة الثانوية العامة في إنجلترا تقوم على إمكانيات الطالب، وقدراته، وميوله، وتلبيه حاجاته، مع استعداداته الشخصية.

وأيضاً يشارك فيها ولي الأمر، وللمرشد التعليمي دور مهم في هذا حيث يطلع الطالب على التخصصات الموجودة، وما هي البرامج الدراسية لكل مقرر، كما أنه يطلعهم على ما بعد دراسة هذه المقررات والبرامج من الالتحاق بالجامعات، ويطلعهم على كل مسار دراسي وما يؤدي إليه بعد الالتحاق به.

وهنا نؤكد على أن هذا النوع من السياسة في القبـول إنمـا هـو يسـتثير رغبـات ومكنونات ودوافع كل طالب ، ويشعر الطالـب بتكـافؤ الفـرص التعليميـة ، وأنـه متساوي مع زملاؤه ، وانه هو من قرر الاختيار ومتحملاً تبعـات اختيـاره ، وهـذا النوع من سياسات القبول أدى إلى تقليل أعداد الطـلاب الـراغبين في الـدخول إلى المدرسة الثانوية العامة ، أكثر مما كانت عليه الصورة قبلاً ، وتوجه الطـلاب غـلى الثانويـات الأخـرى ، حسـب قدراتـه ، وميولـة ، واسـتعداداته ، وحسـب ميولـة الجامعية حيث أن معظم المدارس الثانوية في إنجلترا موصـلة أو منتهيـة بـالتعليم الجامعي ، فلا ازدحام .

المعلم:

لمهنة التدريس في إنجلترا كما في اوروبا بصفة عامة – اصل مزدوج ، فهي مـن ناحية ترجع في اصول نشأتها الاولى إلى ما يسمى بالمهن المتعلمة كالدين والقانون والطب ، ومن ناحية اخرى ترجع إلى قيام الحكومـة الوطنيـة بالتوسـع في التعلـيم العام ، وما استلزمه ذلك من توفير المعلمين اللازمين لهذا التوسـع ، فقبـل انشـاء ادارة حكوميـة مركزيـة للتعلـيم في الثلاثينـات مـن القـرن التاسـع عشـر كانـت الجمعيات الدينية هي التي تمد التعليم الاولى بالمعلمين ، وفي كـلا الحـالين كـان المعلم يمثل سلطة يستمد مصدرها من خارج بيئته المباشـرة او وسـطه القريـب ، وربما كان هذا من اهم ما يميز المعلمين في إنجلترا عنه في امريكا مثلا ، ففي حـين أن المدرس في إنجلترا هو الذى يقدم للمجتمع القيم التي تحظى بالقبول .

كما نجد أن المجتمع في امريكا هو الذي يفسر ويحـدد للمعلـم الـدور الـذي يلعبه، وفي إنجلترا كان لا يتطلب في المعلمين الاعداد المهني، فالدرجة الجامعيـة وحدها بدون مؤهل تربوي او دراسات في التربية تؤهل صاحبها للعمل كمـدرس، ومع ذلك كان يوجد اهتمام متزايد بإعداد المعلم في إنجلترا، وهو ما تؤكده تقارير اللجان الحكومية الرسمية والتـي كـان اخرهـا تقريـر لـورد بجـيمس عـن اعـداد المعلمين في إنجلترا (١٩٧٢) وهو ما سنشير اليه بالتفصيل فيما بعد.

وقد أصبح اعداد المعلمين في إنجلترا منذ سنة ١٩٤٧م مسئولية الجامعات بناء على توصية ماكنير عام ١٩٤٤م ويعتبر تقرير ماكنير من اهم خطوات تطوير اعداد المعلمين في إنجلترا، فقد استهدف هذا التقرير تطوير وتحسين نوعية اعداد المعلمين في إنجلترا، وترتب عليه زيادة مدة الدراسة بكليات اعداد المعلمين من سنتين إلى ثلاث.

كما ترتب عليه انشاء معاهد للتربية في الجامعات، وقد قبلت الجامعات هذه المسئولية باستثناء جامعة كمبريدج، وقبل ذلك لم يكن للجامعات دور في اعداد المعلم، ويوجد حاليا فيكل جامعة معهد للتربية وظيفته الرئيسية العمل على تطوير اعداد المعلمين وتشجيع الدراسة والبحوث التربوية.

الوضع الحالي لإعداد المعلمين:

يتم اعداد المعلمين في إنجلترا فينوعين من المعاهد: معاهد او اقسام التربية بالجامعات وكليات المعلمين، ويمثل النوع الاول من المعاهد اعداد المعلم على النظام التتابعي، اما النوع الثاني فيمثل النظام التكاملي.

معاهد وأقسام التربية في الجامعات:

يشترط للالتحاق بمعاهد واقسام التربية بالجامعات الحصول على الدرجة الجامعية الاولى، ومدة الدراسة سنة دراسية اكاديمية تكرس كليها للإعداد المهني ويدرس الطالب خلالها المواد التربوية والسيكولوجية، إلى جانب التدريب العملي في المدارس على غرار ما هو معروف في نظام الاعداد التتابعي للمعلم، ونظام الدبلوم العام في كليات التربية في جمهورية مصر العربية.

كليات المعلمين:

يقبل بها عادة غير الجامعيين، وان كان قليل منها يقبل الجامعيين وكليات المعلمين على نوعين: كليات عامة وكليات تخصصية، وبالنسبة للكليات العامة فهي تعد المعلمين في المواد المختلفة، اما الكليات التخصصية فبعضها يعد

المدرسين في ميادين معينة كالتربية الرياضية والتربية الفنية.

وقد اقترحت لجنة روبنز للتعليم العالي في تقريرها المشهور باسمها عدة توصيات للنهوض بإعداد المعلم من اهمها تحويل معاهد المعلمين إلى كليات للتربية على غرار التسمية المستخدمة في اسكتلندا في الشمال ، وان تكون مدة الدراسة بها اربع سنوات تمنح في نهايتها درجة الليسانس في التربية ، وان أي كلية للمعلمين تابعة للجامعات ويجب أن تصبح كلية للتربية تتبع من الناحية الاكاديمية مجلس الجامعة ، وتكون مسئولة امامه عن الدرجات التي تمنحها ، وان تضم كليات المعلمين الخاصة إلى كليات التربية مع بعض ترتيبات خاصة من ناحية التمويل ، وقد لقيت هذه الاقتراحات ترحيبا كبيراً.

شروط الالتحاق:

مدة الدراسة بكليات المعلمين ثلاث سنوات يدرس الطالب خلالها مواد الثقافة العامة ونظريات التربية وتطبيقاتها، والتدريب العملي في المدارس، ويضاف إلى ذلك التخصص في مادة او مادتين، ودراسة المواد الاساسية كاللغة الانجليزية والرياضيات، ومعظم هذه الكليات تتبع السلطات التعليمية المحلية وهي التي تشرف عليها وتمولها، وبعضه يتبع الهيئات الدينية والطائفية.

التدريب في اثناء الخدمة:

تقوم وزارة التربية والسلطات التعليمية المحلية ومعاهد التربية والمنظمات المهنية بتقديم برامج تحديدية للمعلمين العاملين، وذلك بهدف تجديد معلوماتهم في التدريس، وهذه البرامج مدتها قصيرة عادة، كما توجد برامج طويلة تمتد على مدى سنة كاملة يتفرغ المعلم خلالها للدراسة بمعاهد التربية، وتوجد برامج مشابهة تمتد على سنتين او ثلاث سنوات تقدم فيها الدراسة على اساس بعض الوقت وليس التفرغ الكامل.

كما يمنح المعلمون اجازة دراسية بمرتب للدراسة او اجراء البحوث التربوية كما يتم تبادل المعلمين مع بلاد اخرى كالولايات المتحدة الأمريكية او دول المجموعة البريطانية التي تتحدث الانجليزية وذلك بهدف تبادل خبرات المعلمين كجزء من تربيتهم وتدريبهم ونموهم المهني.

الامتحانات والتقويم:

تقسم مراحل التعليم العام في إنجلترا إلى مراحل فرعية من اجل اغراض التقويم والامتحانات، فالتعليم الابتدائي ينقسم إلى مرحلتين: مرحلة من سن ٥-٧ ومرحلة اخرى من سن ٨-١١ وفي التعليم الثانوي سن ١١-١٤ مرحلة، وسن ١٤-١٦ مرحلة اخرى، ويتم تقويم التلميذ في نهاية كل مرحلة من هذه المراحل بمعرفة المعلم، وباستخدام ادوات تقويم تعدها السلطات التعليمية المركزية، ويتولى الاشراف العام على نظام الامتحانات والتقويم في إنجلترا مجلس يسمى مجلس امتحانات وتقويم التعليم الثانوي.

الرعاية التربوية للموهوبين بإنجلترا:

تعتبر انجلترا مثالا للنموذج الأوربي في رعاية الموهوبين فيتم تعليم الموهوبين في إنجلترا في إطار البرامج المقررة للمدارس الثانوية حيث اكتسب تعليمهم طابعا خاصا، لان نظام التعليم الإنجليزي لا يسمح بإنشاء برامج خاصة للموهوبين على نحو ما هو متبع في الولايات المتحدة الأمريكية، كما انه لا تنكر الذكاء والتفوق والموهبة مثلما يفعل علماء النفس السوفيتي ففي المدارس الابتدائية يركز الاهتمام على المستوى التحصيلي للتلاميذ، ولا يوجد الا محاولات ضئيلة لتنفيذ بعض البرامج الخاصة بهم على المستوى الرسمي.

وفي اوائل الثمانينات بدأت تظهر بعض الاتجاهات التربوية الجديدة الخاصة لتنمية الذكاء والتي تهدف إلى تدريب بعض الطلاب المتفوقين في مستوى المرحلة الثانوية على اسلوب حل المشكلات القائمة في مجتمعاتهم المحلية بطريقة

تعاونية، وقد تدرس كثيرا من المدارس الشاملة عشرون مادة او أكثر وتخصص بعض هذه المواد لطلابها المتفوقين فتدخل مضمن مقرراتها ومن اهمها اللغة الروسية والاسبانية وبالتالي تتم رعاية الموهوبين في إطار النظم التعليمية المعمول بها في المجتمع الإنجليزي.

أ-أهداف السياسة التعليمية في إنجلترا:

وتمثلت تلك الأهداف في:

١-تتيح الفرصة لتربية متكاملة تجمع بين الطلاب في ثقافة عامة مشتركة تزيل الحواجز بين ما هو نظري وما هو عملي.

٢-تربط الطلاب ببيئاتهم المحلية وتساعدهم على مواجهة الحياة وحل المشكلات التي يواجهونها.

٣-تربط بين النظرية والتطبيق وتهتم بتأصيل الدراسات العلمية في فترة مبكرة.

٤-تعد الطلاب لمواجهة الحياة كما تعدهم للحياة المهنية.

وانعكس ذلك على تعليم المتفوقين وفي إطار هذا النظام وجهت عناية متميزة للمتفوقين حث كانت تقدم لهم البرامج الخاصة داخل المدارس الابتدائية او الثانوية والتي كانت تقوم على اساس عزلهم عن العاديين بناء على انجازاتهم الاكاديمية.

وتتسم السياسة التعليمية في إنجلترا على المرونة والتنوع والحرية في اختيار المقررات بالمدارس الثانوية الشاملة، وتعدد وسائل التقويم مراعاة حاجات الافراد مع الاستجابة لمتطلبات وظروف وامكانات المجتمعات المحلية مما يحقق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية لكل افراد المجتمع، وأصبح تعليم الموهوبين ضمن إطار البرامج المقررة للمدارس الثانوية بمختلف انواع بعد أن كانت تقدم

لهم برامج خاصة وتعزلهم عن بقية زملائهم.

ولذلك استخدمت الوسائل التالية في التعرف على الطلاب الموهوبين وهي:

اختبارات الذكاء – الاختبارات التحصيلية – اختبارات القدرات الخاصة – اختبارات الاستعدادات الخاصة – اختبارات الشخصية – اختبارات الميول – اختبارات القيادة – تقارير المدرسة – تقارير الاباء – تقارير الحالة الصحية – دراسة النواحي المهاريه.

ب-اساليب الرعاية التربوية للموهوبين في إنجلترا:

هناك بعض المحاولات التي تقوم بها السلطات المحلية التربوية والهيئات الاخرى لإثارة الاهتمام بالمتفوقين مثل مشروع كلية التربية في برنت وود ويسمح باستقبال الطلبة ذي الذكاء المرتفع في المدارس المجاورة للكلية لمدة نصف ساعة ويتضمن البرنامج مواد دراسية ونشاطات ابتكارية، ويتم ذلك تحت اشراف اعضاء هيئة التدريس والطلبة في الكلية.

وهناك محاولة اخرى في سومرست تقضى بتعيين معلم فيكل مدرسة من المدارس الابتدائية في المنطقة يتولى الرعاية التربوية للأطفال المتفوقين، وهناك خطة قام بها ديلكس تقتضي باستقبال مجموعة من الاطفال المتفوقين وتتكون من ١٥-٢٠ طفلا متوسط اعمارهم ١٢ عاما، ويمارس الطلبة نشاطات متنوعة بحيث كل طالب يعبر عن اهتماماته وميوله إلى جانب انشاء بعض المدارس للاهتمام بذوي المواهب الخاص التي تهتم برعاية الموهوبين في الموسيقى وكذلك المدرسة الملكية للبالية التي تقبل الاطفال الذين يظهرون امتيازا في الرقص.

تعتمد المدارس الثانوية الشاملة على توزيع الطلاب على الفصول حسب القدرة العامة ، والقدرات الخاصة والاهتمامات والميول ، وقد يتم الاختيار على اساس معايير مجتمعه ، وبالتالي تخصص هذه المدارس فصولا مستقلة للمتفوقين

، وتقدم لهم فيها بعض الخبرات التربوية المناسبة لتفوقهم وامتيازهم وفصولا اخرى للعاديين ، على اساس أن فصلهم عن المتفوقين يساعدهم على التقدم كل مجموعة حسب مستواها العقلي ، ففي سن الثالثة عشر او الرابعة عشر حتى السادسة عشر تستمر المواد الاساسية ولكى يختصر الوقت المخصص لبعضها ، بينما يزداد بالنسبة للبعض الاخر وذلك في مواجهة الاهتمامات الخاصة .

كما تضاف مواد اخرى إذا تطلب الحال، وقد تدرس اللغة اللاتينية للطلاب المتفوقين والذي يتمتعون بمقدرة خاصة وعالية في هضم واستيعاب هذه المادة وبعض تلاميذ الصف السادس من المدرسة يستعدون للمنح الجامعية، وبالتالي تعتبر هذه المرحلة من الدراسات ذات المستوى المتقدم للمتفوقين الذي يتمتعون بمواهب عقلية واكاديمية معينة.

لذا فان عدد مواد الامتحان التي تقدم في هذه المرحلة الدراسية تكون في العادة مادة او أكثر وتخصص بعض المواد لطلابها المتفوقين فتدخل ضمن مقرراتها اللغة الروسية واللغة الاسبانية والقانون والمحاسبة والرسم لثقل قدرات هؤلاء المتفوقين واشباع رغباتهم وميولهم وهكذا تتيح المدرسة الثانوية الشاملة بإنجلترا عن طريق برنامجها التعليمي الفرصة كاملة امام طلابها المتفوقين لكي ينمو كل منهم حسبما تؤهله قدراته وميوله.

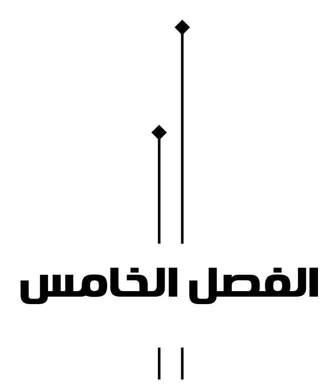
كما يقوم المدرس في تلك المدرسة بمحاولة تقوية المناهج بالنسبة للطلاب الممتازين فيكلفهم بواجبات منزلية اكبر ويوجههم إلى مقررات اعمق من زملائهم بحيث يقوم بتقسيم طلاب الفصل الواحد إلى مستويات مثلا (أ، ب، ج) فتكون فئة (أ) هم الطلبة المتفوقين ، وذلك عن طريق اختبارات القبول التي تجرى لهم قبل التحاقهم بهذه المدرسة وتوجيههم إلى نوع التعليم الملائم له كما تقدم السلطات المحلية التعليمية منح دراسية للطلاب المحتاجين من المتفوقين والنابغين داخل المدرسة الثانوية مما لا شك فيه أن هذه المساعدات المالية تعتبر عاملا هاما

فيدفع الطلاب المستويات اعلى من الاداء ومحاولة التفوق.

وبالتالي تتبع انجلترا التجميع سواء في داخل المدرسة أي الصفوف الخاصة او إنشاء مدارس خاصة للمتفوقين على اساس أن يحقق الطالب المتفوق قدراته بين اقرانه وبين معلميه وبالتالي يحقق نمو أكمل في تحقيق ذاته.

اما بالنسبة لأسلوب الاثراء فان استخدامه محدودا في إنجلترا والمدارس تضم في الغالب تلاميذ من مستويات غير متجانسة من ذوي القدرات المرتفعة.

ولذا تعتبر انجلترا من الدول الرائدة في مجال الرعاية التربوية للموهوبين.



الفصل الخامس

نظام التعليم
في الولايات المتحدة الأمريكية

أمريكا جغرافيًا وديمجرافيًا

إن نظم التعليم في الولايات المتحدة لا مركزي إلى درجة كبيرة، فطبقا للتعديل العاشر في الدستور الأمريكي: السلطات غير المخولة لحكومة الولايات المتحدة من قبل الدستور، ولا هي محظورة به على الولايات، تعتبر من حق الولايات، وحسب هذا التعديل فان الحكومة الفيدرالية ليس لها سلطة وضع نظام تعليمي قومي وليس من المعتاد أن تقوم الولايات الفيدرالية بوضع السياسة او المناهج للمدارس المحلية، لان مثل هذه القرارات تتم على مستوى الولايات ومستوى المنطقة.

وبسبب هذه اللامركزية فان القوانين التي تحكم هيكل ومضمون برامج التعليم، يمكن أن تتنوع بدرجة كبيرة من ولاية إلى اخرى ومن منطقة إلى اخرى، فبعض هذه القوانين تقادمت بدرجة كبيرة وقوانين غيرها عريضة بدرجة كافية للسماح لمدارس المناطق المحلية بمرونة في اسلوب ادارة مدارسها.

ومن ناحية اخرى وبرغم هذه الفرصة للتجريب والتوزيع فان برامج التعليم في الخمسين ولاية تتشابه بدرجة ملحوظة وذلك بلا شك نتيجة لمثل هذه العوامل المشتركة كالحاجات الاجتماعية والاقتصادية في الامة والتنقل المتكرر للطلاب والمعلمين من جزء من الدولة إلى جزء اخر ودور الوكالات القومية الاعتمادية في تشكيل الممارسة التعليمية.

والتعليم إجباري في كل الولايات الخمسين وكذلك في المناطق الست وهو عادة من عمر ٦ او ٧ سنوات حتى عمر ١٦ سنة، والمدارس الحكومية مجانية في الولايات المتحدة الأمريكية، وذلك حتى استكمال المدرسة الثانوية والتي تنتهي في الصف الثاني عشر.

وفي كل الولايات والمناطق يسمح للمدارس الخاصة بالعمل وهي تخضع ترخيص وقواعد الاعتماد من قبل الولايات ويمكن العدد قليل من هذه المعاهد

تلقى مساعدة فيدرالية محدودة لأغراض تخصصية ولكن الاغلبية العظمى منها تمولها مصادر اخرى غير حكومية.

ويعكس التعليم في الولايات المتحدة الأمريكية قيم واولويات المجتمع وهي تشمل الولاء للمثل العليا الديمقراطية والالتزام بالحرية الفردية والاحترام للتنوع السكاني.

وبصفة عامة فان من أهداف نظام التعليم الأمريكي توفير التعليم رفيع المستوى الذي من شانه تمكين كل الاطفال من تحقيق اقصى قدراتهم كأفراد والخدمة بفعالية كمواطنين في مجتمع حر والمنافسة بنجاح في سوق عالمي متغير.

وكما هو ملاحظ فيما سبق فان القانون الفيدرالي لا يضع منهاجا موحدا ولكن يلاحظ أن البرامج التعليمية في كل الولايات تشتمل على قواعد اللغة الانجليزية والقراءة والكتابة والرياضيات والعلوم والاسلوب العلمي

والتاريخ الأمريكي والنظام الحكومي والفني والموسيقى والصحة والتغذية والفنون التطبيقية والتعليم البدني والجغرافيا واللغات الأجنبية، وكذلك بدأت مدارس عديدة في تدريس تاريخ وثقافة وتقاليد الامم والشعوب الاخرى، وايضا يتلقى بعض الطلاب مقدمة عن عالم الوظائف من خلال البرامج التي تشجع الوعي الوظيفي.

ان الوقائع الاساسية للنظام المدرسي الأمريكي تتوقع بصورة طبيعية أن يلتحق كل طفل ع ادى بمدرسة عامة قريبة من بيته ، وان ينتقل من المدرسة الابتدائية إلى الثانوية في مرحلة لاحقة دون امتحان ، مع جميع الصبيان والبنات الاخرين الذين ذهبوا إلى المدرسة ومن المتوقع أن يبقوا معا في المدرسة الثانوية نفسها حتى حوالى سن الـ ١٨ ، وفي هذه الايام تستمر نسبة مرتفعة في مرحلة تعليمية اعلى التعليم العالي للتعليم العام وحين تتحدث الاقطار الاخرى عن الهدر، او التسرب فإنها تعنى الاخفاق في اتمام التعليم الاساسي او الالزامي ، الا أن مصطلح التسرب يطبق في الولايات المتحدة على اولئك الذين لا يكملون

المرحلة الثانوية (**high school**) حتى عمر الـ١٨.

أولا : إدارة التعليم في الولايات المتحدة الأمريكية :

تكونت في السنوات الاولى من القرن التاسع عشر الاسس التي قام عليها تنظيم التعليم وادارته في امريكا ، وكان من هذه الاسس الايمان العميق بالتعليم ومبدأ تكافؤ الفرص التعليمية ، وكان هذا على عكس الاساس الطبقي الأرستقراطي على الذى كان يقوم عليه التعليم في اوروبا ، وكان من بينها ايضا أن الدراسات الادبية دراسات تساعد على استمرار النظام الطبقي الأرستقراطي ولذلك يجب الحد منها، اما ثالث هذه الاسس فهو وجوب ادخال انواع جديدة من الدراسات لتقابل الظروف الجديدة المتغيرة ونظرا لان مصادر الثروة في امريكا لم تكن قد اكتشفت كلها بعد في ذلك الوقت فان المقصود بالأنواع الجديدة من الدراسات هو تلك العلوم التي تساعد على اكتشاف هذه المصادر وتنميتها كما تساعد على الحياة الاقتصادية.

وقد ساعدت الهجرة إلى الجهات الغربية من امريكا على تكوين مثل اخلاق الشعب الأمريكي اكثر من أي عامل اخر فقد كان الاتجاه نحو الجهات الغربية يتطلب قدراته ، وساعدت ظروف المعيشة في جهات غرب امريكا على تعاون الافراد فيما بينهم للصالح العام وعلى التعاون مع جيرانهم ايضا ، وكان لهذه الحياة اثرها ايضا على اتجاهات الناس في امريكا فقد كرهوا النظريات وتخوفوا منها وساروا على مبدأ أن الافكار التي تؤدى إلى نتائج عملية هي اصلح الافكار وانفعها كما ادت وفرة المصادر الطبيعية إلى ازدياد نشاط الناس والنظر للحياة بروح التفاؤل والى التغيرات والتجديدات التي ينتظر أن نتناول حياتهم كأنها امر محتوم واقعى ، كل هذه الامور ساعدت الأمريكيين على التخلص من الرجعية والالتزام بالتقاليد وادت لي زياد استعدادهم للتجريب والى خلق عقلية وطنية خاصة ميزتهم عن كثير من شعوب العالم.

وتختلف كل هذه السلطات التربوية اختلافا كبيرا من حيث الحجم والموارد، وما تزال الفروق مذهلة ضمن كل ولاية تقريبا، ولكن ذلك امر متوقع حيثما يحظى تقرير المصير بهذا القدر من الاجلال.

والمدارس نفسها، اذا ما قورنت بمثيلاتها في بريطانيا ، تتمتع بسلطة استقلالية صغيرة ، فالمنهاج محدد سلفا إلى حد بعيد ، والمدير مسئول امام محافظة المدينة (او الاقليم او المنطقة) لتنفيذ قانون التربية في الولاية ، او الاوامر المحلية ، الا أن سلطات (الموظفين) (الخبراء) تتزايد باطراد ، كما أن الاباء والنخبين ما يزال لهم رأى في سير المدارس اليومي وصوغ السياسة المدرسية اكثر مما لهم في أي بلد اخر، فالمدرسة الأمريكية مؤسسة شعبية بدرجة كبيرة ، وقد قصد منها منذ ايامها الاولى أن تحترم افكار جماعتها سواء اكانت دينية ام علمانية) وان تخدم مطامحها المادية.

تعتبر ادارة التعليم وتمويله في نظام التعليم الأمريكي من اختصاص الولايات المحلية ، يرجع ذلك إلى النشأة الاولى للتعليم والى طبيعة العقلية الأمريكية الجديدة ومثلها العليا ، فقد كانت ادارة التعليم في كل الامم الاوروبية التي هاجر منها مستوطنو امريكا في يد السلطة الكهنوتية ورجال الاكليرهس او في يد الحكومات القومية ، ولهذا السبب كان التعليم في الغالبية العظمى من هذه الدول مركزيا ، الا أن الأمريكيين ناقضوا ذلك وجعلوا المدارس منذ البادية على قدر الامكان خاضعة للإدارة المحلية والشعبية ، وقد عارض توماس جيغرسون المركزية سواء في الحكومة او التعليم لأنه كان يعتقد بان الحكم المحلى يمثل اقوى الضمانات للحرية ، ويؤمن الأمريكيون بان الديمقراطية تعنى تفويض السلطان ، ولذلك كان تمسكهم باللامركزية تعبيرا واضحا عن رغبتهم الاكيدة في ارساء قواعد الديمقراطية والحرية على اساس سليم ، أن التعديل العاشر للدستور الأمريكي سنة ١٩٧١ ينص على أن السلطات التي لم ترد او لم ينوه عنها في الدستور على انها من اختصاص الحكومة الفيدرالية تصبح تلقائيا من اختصاص الولايات

المحلية ، ونظرا لأنه لم يرد ذكر للتعليم في الدستور فقد اصبحت مسئولية التعليم من حيث ادارة وتمويله وتنظيمه من اختصاص الولايات بحكم نص الدستور.

ولكن على الرغم من أن الدستور لا يتضمن شيئا عن التعليم بالنسبة للحكومة الفيدرالية فان ذلك لم يحل دون اهتمام هذه الحكومة بالتعليم بصورة مباشرة وغير مباشرة، ويمثل هذا الاهتمام ما تقدم الحكومة الفيدرالية من مساعدات مالية للولايات المحلية، وكانت اول مساعدة مالية فيدرالية للحكومات المحلية سنة ١٨١٨ وتزايد تدخل الحكومة الفيدرالية في التعليم بالمساعدات المالية ومنح الأراضي وتشجيع انواع معينة من التعليم والبحث.

الأسس التي تقوم عليها الإدارة التعليمية الأمريكية:

* تسلم الحكومة الفيدرالية في علاقاتها بالتعليم بانه خدمة ذات اهمية أساسية وانه يقوم بتربية مواطنين متكاملين يعملون من اجل الديموقراطية ولا يعملون كوسيلة لتحقيق مصالح خاصة.

* أن النمط اللامركزي الذي اتبع في تنظيم التعليم العام والذي تطور في الولايات المتحدة منذ أكثر من قرنيين والذي يتضمن رقابة وادارة الولايات والسلطات المحلية لشئون التعليم سياسة سليمة يجب أن تستمر.

* أن للامة ككل كما للولايات والسلطات المحلية الحق في تقرير سياسة التعليم وان على الحكومة الفيدرالية أن تستمر حدود معينة واضحة في ممارسة واجباتها التعليمية التي ستطلبها الظروف والحاجات القومية المتغيرة.

* في علاقة الحكومة الفيدرالية بالتعليم في الولايات يجب أن تحدد الحكومة الفيدرالية نشاطها بوظيفتين.

١-المساعدة المالية والقيادة التي تحث على العمل لا القيادة التي تقوم على التسلط.

٢-يجب على الحكومة الفيدرالية أن تقتصر رقابتها وادارتها المباشرة على بعض شئون التعليم الخاصة مثل ادارة الاكاديميات العسكرية.

ويمكن القول أن الحكومة الفيدرالية في علاقتها بشئون التربية والتعليم تسير بالفعل على خطوط هذه السياسة فهي لا تفرض سيطرتها على التعليم في الولايات المتحدة حتى في حالة مساعدتها المالية للولايات تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص ولرفع مستوى التعليم.

إدارة التعليم في نظام التعليم الأمريكي:

تعتبر ادارة التعليم في نظام التعليم الأمريكي من اختصاص الولايات المحلية ويرجع ذلك إلى النشأة الاولى للتعليم وعلى طبيعة العقلية الأمريكية الجديدة، ومثلها العليا، فالتعليم الأمريكي يهدف إلى توفير التعليم في كل مراحله لكل شخص قادر، وهذا يقع على عاتق الولايات المحلية كما سبق القول، هذا من ناحية ومن ناحية اخرى فانه على الرغم من أن الحكومة الفيدرالية – بحكم الدستور – لا تشرف مباشرة على التعليم الا انها بصورة او بأخرى تسهم في اموره، وان كان ذلك يلقى معارضة كبيرة، هذا وتشترك ثلاث جهات في ادارة التعليم في امريكا: الحكومة الفيدرالية، وحكومات الولايات، والحكومة المحلية.

١-مكتب الولايات المتحدة للتعليم:

على الرغم من أن الحكومة الفيدرالية لا تشرف اشرافا مباشرا على التعليم الا انها تسهم اسهاما فعالا في كثير من نواحيه، وذلك على عكس ما يظنه الكثيرون، وللحكومة الفيدرالية مكتب للتعليم يسمى مكتب الولايات المتحدة للتعليم وهو جزء الان من وزارة انشئت في عام ١٩٥٢ للصحة والتعليم والرفاهية، ويرأسها سكرتير (وزير) يعد عضوا في مجلس جمهورية الولايات المتحدة الأمريكية، وينشا مكتب التعليم ليكون وزارة مركزية للتعليم بالمعنى المفهوم في الدول الاخرى، بل كإدارة تقوم بالأعمال الاتية:

١-جمع الإحصاءات والبيانات الازمة عن النواحي التعليمية المختلفة.

٢-تشجيع التعليم.

نشر المعلومات عن المدارس

وبالإضافة إلى ذلك يقوم المكتب بالإشراف على التعليم في بعض الجهات مثل كولمبيا والاسكا وعلى تعليم الهنود الحمر والاشتراك مع بعض الهيئات الاخرى، كما يسهم في بعض البرامج التعليمية، كالتعليم المهني، ومعطيات التجارب والخدمات الزراعية ودفع اعانات سنوية لبعض المعاهد التعليمية الخاصة وادارة الاكاديميات العسكرية والبحرية والجوية.

٢-الولايات والتعليم:

التعليم مسئولية الولايات، ولكل ولاية حاكم ينتخب من جانب الشعب، وله سلطات هامة على التعليم، فهو يتمتع بسلطات على ميزانية الولاية التي ينفق منها على التعليم، وله تأثير على التشريعات التي تصدرها الولاية، وبعض حكام الولايات يشاركون اعضاء مجلس التعليم بالولاية، والى جانب سلطاته الرسمية فانه يمارس غير رسمي من خلال مركزه منصبه القيادي، وتقوم الولاية بتصريف كل شئون التعليم بها بما فيها تحديد المستويات التعليمية، ويوجد بكل ولاية في تنظيمها العام الهيئات التالية:

١-الهيئة التشريعية للولاية: وهي السلطة المختصة برسم السياسة التعليمية وتحديد الاعتمادات المالية للإنفاق على التعليم واصدار القوانين التعليمية، كما تقوم في بعض الولايات بتعيين اعضاء مجلس الولاية للتعليم.

٢-مجلس الولاية للتعليم: هو يعتبر اعلى سلطة في الغالبية العظمى من الولاية بعد الهيئة التشريعية، والمسئولية الرئيسية لمجلس الولاية هي تخطيط التعليم في ضوء قرارات الهيئة التشريعية واحتياجات الولاية كما يقوم بتعيين مدير التعليم بالولاية، ويضم مجلس الولاية عددا من الاعضاء يتراوح بين خمسة وخمسة عشر

عضوا في معظم الولايات وهؤلاء الاعضاء مواطنون عاديون معينة تشترط لعضوية المجلس، كما أن الاعضاء لا يتقاضون اجورا على عضويتهم وتكون مدة عضويتهم لفترة تتراوح بين سنتين وست سنوات.

٣-مدير التعليم العام ك وهو المدير التنفيذي المسئول وسكرتير مجلس التعليم، ويتم تعيينه بمعرفة حاكم الولايات او مجلس التعليم، وقد يتم تعيينه بالانتخاب ويشترط فيه أن يكون جامعيا وله خبرة مناسبة في مجال التعليم.

مدير الولاية للتعليم: وهي تقوم بتنفيذ السياسة التعليمية التي يرسمها ويحددها مجلس التعليم، وتعتبر مديرية التعليم للولاية الهيئة التنفيذية للتعليم بها، وتساعد مدير التعليم على توجيه التعليم والاشراف عليه، وتضم المديرية اقساما مختلفة للتعليم الابتدائي والثانوي والفني والعلى واعداد المعلمين وتعليم الكبار والبحوث التربوية والخدمات التعليمية.

٣-مجلس الولاية التعليمي:

ووظيفة هذا المجلس وضع حد أدني للتعليم يحصل عليه كل طفل في الولاية وتحديد المؤهلات الواجب توافرها في المدرسين في الولاية والاشراف العام على البرامج التعليمية وامداد السلطات المحلية بالعون المالي الذي يساعدها على القيام بأعبائها التعليمية وامداد السلطات المحلية بالعون المالي الذي يساعدها على القيام بأعبائها التعليمية وتختار بعض المجالس التعليمية الكتب الدراسية، كما يحدد بعضها المناهج الدراسية.

وبالرغم من التوسع في اعطاء السلطة الولايات في شئون التعليم الا أن مبدأ ترك الحرية للسلطات المحلية لإدارة امور التعليم بها ما زالت مكفولة وتعترض بعض السلطات التعليمية على رقابة الولايات على المناهج وبرامج الدراسة واختيار الكتب بواسطة الولاية وقد زادت اعانات الولاية للسلطات المحلية بما يحقق مبدا تكافؤ الفرص التعليمية وبما يتناسب ودرجة ثراء او فقر هذه السلطات، ويكاد ينعقد الاجماع في الوقت الخاص على أن الولاية مسئولة عن

ضمان تعليم مناسب لكل طفل يشمل على الاقل المرحلتين الابتدائية والثانوية.

٤-مجلس التعليم المحلى:

وهو المجلس الذى يدير التعليم محليا في كل قرية او مدينة من قرى ومدن كل ولاية من الولايات المتحدة الأمريكية واعضاء هذا المجلس منتخبون وسلطاتهم واسعة فهم الذين يعينون المدير العام المحلى للتعليم ويحددون مدة خدمته كما يعينون مساعديه الاداريين ويعينون المدرسين وسائر موظفي التعليم كما يقررون المناهج الدراسية والكتب الدراسية ويفرضون الضرائب التعليمية ، ويشرفون على جمعها ، كما يشرفون على انفاق الميزانية المحلية ، وباختصار فان كل امور التعليم في المنطقة المحلية موضوعة في يد هذا المجلس سواء في ذلك ادائه والاشراف عليه وتمويله عن طريق الضريبة المحلية التي يفرضها لصالح التعليم.

ويختلف حجم هذا المجلس باختلاف الجهة المحلية التي يقوم بخدمة التعليم فيها وعدد المدارس الموجودة بهذه الجهة ونوعيات هذه المدارس، فقد يكون هذا المجلس بسيطا محدودا لا يشرف الا على مدرسة ذات فصل واحد ومدرس واحد وقد يكون هذا المجلس كبيرا ومعقدا يشرف على عدة مدارس ابتدائية وثانوية يشرف على صيانة مبانيها ومنشآتها ويعين مدرسيها ويحدد مناهج الدراسة بها وما إلى ذلك مما يستدعى تعيين فنيين في هندسة المباني والمناهج والادارة لمساعدة المجلس في ادارة التعليم محليا.

تختلف مراحل التعليم في الولايات المتحدة من ولاية إلى اخرى، كما تختلف طول مدة التعليم الالزامي حسب الظروف الخاصة بكل ولاية، وعلى الرغم من صعوبة الوصول إلى تعميمات بالنسبة لنظام التعليم العام الأمريكي.

ثانياً: السلم التعليمي الأمريكي:

على الرغم من صعوبة الوصول إلى تعميمات بالنسبة لنظام التعليم الأمريكي فانه يمكن القول بصفة عامة أن التعليم الأمريكي يمتد على مدى اثنتي عشرة سنة

من سن السادسة حتى الثامنة عشر وتعتبر هذه المدة كلها الزامية اجبارية بالنسبة لكثير من الولايات مع بعض اختلافات بينها، ويقوم التعليم العام على اساس التنظيم الشامل الموحد وينقسم الشامل الموحد إلى مرحلتين رئيسيتين:

المرحلة الاولى هي المرحلة الاولية، والمرحلة الثانية هي المرحلة الثانوية، وبعد انتهاء الطالب من مرحلة الدراسة الثانوية، فانه بإمكانه الالتحاق بإحدى مؤسسات التعليم العالي للدراسة لمدة أربع سنوات يحصل بعدها الطالب على درجة البكالوريوس والتي بدورها تؤهله لمتابعة دراساته العليا للحصول على درجة الماجستير والدكتوراه.

هذا وهناك نوع من الكليات وهي الكليات الدنيا ومد الدراسة بها بعد المرحلة الثانوية سنتان بتخصص فيها الطالب الدارس في حرفة معينة يزاولها بعد تخرجه.

وسبق هذا السلم التعليمي مرحلة اخرى لا تدخل ضمن فترة الالزام وهي مرحلة ما قبل المدرسة الابتدائية والتي تتمثل في دور الحضانة ورياض الاطفال.

وهذا ما سنعرض له بشيء من التفاصيل فيما يأتي:

١-مرحلة ما قبل المدرسة الابتدائية:

أ-دور الحضانة:

وتضم الاطفال ما بين سن الثانية والرابعة وتهدف إلى تحقيق النمو المتكامل للطفل وتنمية شخصيته بجوانبها المختلفة الجسمية والعقلية والنفسية والعاطفية والانفعالية، واكسابه العادات الصحية السلوكية، وتقوية عضلاته كما تعلم الطفل ضبط النفس والالتزام بقواعد السلوك الاجتماعي والاعتماد على النفس والتعاون مع اقرانه.

وهناك خمسة انواع رئيسة من مدارس دور الحضانة ، فبعض المدن تنشئ نظامها التعليمي لدور الحضانة داخل المدرسة الاولية ، وتوجد مدارس للحضانة مع رياض الاطفال مع المدرسة الابتدائية في وحدة واحدة وبعض المدارس

الثانوية تلحق مدارس الحضانة بها ، وبعضها يلتحق بالكليات والجامعات لتدريب المعلمين الذين سيعملون بدور الحضانة لعمل البحوث وهناك مدارس للحضانة مستقلة بذاتها تتفق عليها او تديرها الكنائس او الهيئات او المؤسسات المختلفة او المنظمات الخاصة ، ومن ناحية التمويل فان دور الحضانة بعضها يمول من السلطات التعليمية المحلية وبعضها من الحكومة الفيدرالية او من اموال الكنيسة او من الاموال الخاصة.

ب-رياض الاطفال:

وتضم الاطفال ما بين سن الرابعة والسادسة وان كان يسمح للأطفال في سن الثالثة او الخامسة بالالتحاق بها ، ويمكث الاطفال حوالى ثلاث ساعات في اليوم كما تعمل الروضة اربعة او خمسة ايام في الاسبوع وكما في دور الحضانة فان معلمة الروضة تضع البرنامج التعليمي بها ، وتتشابه رياض الاطفال مع دور الحضانة في أهدافها والفرق بينهما في الدرجة لا في النوع ، ومن اهم الخبرات التي تهدف رياض الاطفال إلى اكسابها للطفل تدعيم علاقاته الاجتماعية وتعليمه العناية بما يمتلك وغرس الاحترام لملكية الاخرين والقيام بالمشاركة واداء الادوار والاستماع او التحدث امام مجموعة ، والتدريب على استخدام اساليب التحية وكذلك بالأسئلة العادية.

وهناك عدة انواع لرياض الاطفال تشبه دور الحضانة فبعضها مدارس خاصة تابعة للكنائس تديرها وتمولها او تعبنها الحكومة الفيدرالية او السلطات المحلية وتكود رياض الاطفال عادة اما ملحقة بالهيئات الخاصة او بالمدارس العامة.

٢-المرحلة الابتدائية مرحلة التعليم الاولى:

تعبر هذه المرحلة هي بداية الالزام المجاني، ورغم أن المدرسة الابتدائية في الولايات المتحدة تتصل احيانا بدور الحضانة ورياض الاطفال في وحدة واحدة، الا انها تعد بالنسبة لأغلب الاطفال اولى المدارس التي يلتحق بها، وتنظم المدرسة

الابتدائية على اساس صفوف (من سن ٦ إلى ١٢ سنة) في بعض الجهات كما ينظم البعض منها على اساس ثمانية صفوف (من ٦-١٤ سنة).

والمرحلة الابتدائية تختلف مدارسها بعضها عن بعض بالنسبة لحجمها وموقعها وبالنسبة لطرق الصرف والرقابة عليها والفلسفة التي تقوم عليها وطرق التدريس المتبعة فيها.

وتهدف هذه المرحلة إلى تثقيف عقول التلاميذ بالمعلومات والمهارات الاساسية والاهتمام والعناية بصحة الاطفال ، وبعد هذا الهدف من اهم أهداف تلك المدارس وتنمية الوعى القومي ، رغم التعبير عنه بأشكال متباينة عديدة وظهوره في الوان متعددة من النشاط ، بمعنى أن الهدف العام للتعليم الابتدائي في امريكا هو استكمال نضج الطفل ، ولذلك فهو تعليم لبناء الطفل فرديا واجتماعيا ، وتخلو المدارس الابتدائية العامة وغيرها من المراحل في جميع المدارس من تدريس التربية الدينية ، فالمبدأ هنا هو أن تعليم الدين ليس وظيفة او مسئولية المدرسة ، وانما مسئولية الاسرة والهيئات الدينية ، وقد يخلى التلاميذ من جدول الدراسة بعض الوقت لحضور الصلوات وتلقى التربية في الكنائس.

٣-المرحلة الثانوية:

يطلق غالبا على مدارس المرحلة الثانوية في الولايات المتحدة الأمريكية المدارس العليا **High school** على اعتبار أنها المرحلة التالية للمدارس الابتدائية ومن الملاحظ أن الأمريكيين اسبق من غيرهم في جميع انحاء العالم في جعل المدرسة الابتدائية مدرسة عامة لجميع ابنائها، وكان لهم السبق ايضا في جعل مدرستهم الثانوية مدرسة مجانية عامة لهم، كما جعلوها مرحلة تلي المرحلة الابتدائية لجميع التلاميذ دون تفرقة ومدرسة تعد للحياة كما تعد للكليات والجامعات والمعاهد العليا.

والتعليم الثانوي في الولايات المتحدة الأمريكية يتنوع اسما ونوعا، فلقد مرت هذه المرحلة بحلقات عديدة اتسمت كل حلقة بنوع من التعليم بحيث يمكن أن

تميز بين مؤسسات هذا التعليم على النحو الاتي:

المدرسة الثانوية الشاملة:

ومدتها أربع سنوات (١٤-١٨ سنة) عقب المرحلة الابتدائية وتقدم لطلابها برامج متنوعة (اكاديمية – فنية – علمية) لمواجهة احتياجات وميول التلاميذ من ناحية ولإعدادهم للمجالات المختلفة من ناحية ثانية سواء اكان اعدادا للتعليم العالي وإعدادا مهنيا.

وينظر الأمريكيون إلى هذه المدارس باعتبارها تعبيرا صادقا عن الديموقراطية من ناحية، وعن المبادئ التربوية والسيكولوجية من ناحية ثانية، هذا فضلا عن انها تعمل على صهر طلابها – على اختلافهم – في بوتقة واحدة الامر الذي من شانه تحقيق التماسك القومي ووحدة المجتمع الأمريكي، وتعتبر هذه المدرسة هي النمط الشائع والمألوف في التعليم الثانوي الأمريكي.

المدرسة الثانوية الممتدة عمود the vertrically extendend secondary school:

وهي ايضا وليدة القرن الحالي، اذ نجد ميلاد نوعين جديدين من المدرسة الثانوية هما المدرسة الثانوية الدنيا ومدتها ثلاث سنوات والمدرسة الثانوية العليا ومدتها ثلاث سنوات ايضا.

أ-المدرسة الثانوية الدنيا Junior high school:

ومدة الدراسة بها كما سبق القول ثلاث سنوات (١٢-١٥) بعد المرحلة الاولية تكون هذه المدرسة في وحدة تعليمية مستقلة في كل شيء ، ويشبه هذا النوع من المدارس الثانوية الدنيا من حيث وضعها في السلم التعليمي الأمريكي ، وضع المدرسة الاعدادية في السلم التعليمي المصري ، وقد تكون ضمن المدرسة الثانوية العليا في وحدة مدتها ستة سنوات ، لتكون معها وحدة مستقلة ، وهناك مدرسة ثانوية دنيا لمدة عامين (الصف السابع والثامن فقط) على أن تضم السنة

الثالثة إلى المدرسة الثانوية العليا لتصبح مدتها ربع سنوات – وهناك تنظيم السلم التعليمي على اساس ٨ سنوات مرحلة اولية واربع سنوات مرحلة ثانوية دون وجود مدرسة ثانوية دنيا.

وقد انشئت هذه المدرسة لتخدم غرضين رئيسيين: الغرض الاول مساعدة التلميذ على الانتقال التدريجي من مرحلة الطفولة إلى مرحلة المراهقة، والغرض الثاني أن تحقق بين المدرسة الاولية بتمركزها حول الطفل وبين المدرسة الثانوية بتمركزها حول السنة الدراسية.

وقد ساعدت هذه المدرسة تقليل اعداد التلاميذ المستويين لأنها مهدت الانتقال إلى المدرسة الاولية إلى المدرسة الاولية إلى المدرسة الثانوية بتعمق دراستها وجوها ونظامها المختلف، وساعدت ايضا مع تكيف التلاميذ على الجدول المدرسي القائم للمواد الدراسية والصعوبة النسبية في المدرسة الثانوية العليا.

ب-المدرسة الثانوية العليا:

وهي متممة للمدرسة السابقة ومدة الدراسة بها ثلاث سنوات (١٥-١٨) وهي مهابة فترة التعليم الالزامي – وهناك أيضا المدرسة الثانوية ذات الاربع سنوات من سن ١٤ إلى ١٨ سنة ، وهي تماثل وضع المدرسة الثانوية العامة في مصر وتولى المدرسة الثانوية اهتمامها إلى المادة الدراسية وبها اقسام علمية ، وتعتبر المدرسة الثانوية الشاملة النمط العادي المألوف للتعليم الثانوي في امريكا، وهي تستهدف مواجهة احتياجات من هم في سن المدرسة الثانوية بما تقدم من مناهج متوازنة لإعداد الكلية او مناهج عامة او مهنية او تجارية مع وجود مقررات في التعليم العام .

وتتميز كل من هذه المناهج بالمرونة وذلك بما يقدمه من مواد اختيارية ، وقد ساعدت المدرسة الثانوية على صهر التلاميذ من مختلف الاجواء الثقافة والاجتماعية والاهتمامات والميول في بوتقة واحدة ، مما يؤدى إلى وحدة

المجتمع الأمريكي وتماسكه ، ومع أن هناك دعوة لإنشاء مدارس ثانوية مستقلة للموهوبين ، واخرون يفضلون نظام الفصل بين التلاميذ على اساس الدين والعنصر الا أن المدرسة من المدرسة الثانوية ، وعلى جانب المدارس الثانوية الشاملة توجد انواع اخرى من التعليم الثانوي مثل المدارس المهنية **vocational schools** وهي مدارس مهنية او فنية توجد في المدن الكبرى وفي بعض الولايات، كما توجد مدارس ثانوية خاصة يتعلم فيها حوالى ١٪ من التلاميذ في سن المدرسة الثانوية ومعظم هذه المدارس مدارس دهنية او فنية توجد في المدن الكبرى وفي بعض الولايات ، كما توجد مدارس ثانوية خاصة يتعلم فيها حوالى ١٪ من التلاميذ في سن المدرسة الثانوية ومعظم هذه المدارس مدارس دينية تعانى من الطوائف الدينية ويضم ٧٥٪ من التلاميذ ، ويتعلم الباقي ٢٥٪ في المدارس المدنية الخاصة.

ثالثا : تمويل التعليم :

يمول التعليم من ثلاث مصادر رئيسية: المصدر الاول هو السلطات المحلية التي تتحمل الجانب الاكبر والمصدر الثاني هو حكومة الولاية التي تشارك في تمويل التعليم بنصيب اقل نسبيا اما المصدر الثالث فهو الحكومة الفيدرالية التي تشارك بجزء بسيط مع انا وحدها تجمع ما يزيد على ثلث الدخل من كل انواع الضرائب المفروضة.

وينفق جزء كبير من اموال الولايات لتحقيق تكافؤ الفرص التعليمية نتيجة للفروض الناتجة من وجود احياء فقيرة واخرى غنية، وتختلف الولايات فيما بينها اختلافا كبيرا في ذلك، والغالبية العظمى من الولايات تتفق كل او بعض اموالها المخصصة للمدارس على المخطط تحقق تكافؤ الفرص التعليمية وتقديم مساعدات أكثر للأحياء الفقيرة.

على الرغم من التحسن الذى طرأ على مرتبات المعلمين على مدى السنين فان

المعلمين كفئة مهنية لا تزال مرتباتهم اقل، لقد اثر عن روبرت هتشنز الرئيس الاسبق لجامعة شيكاغو قوله أن المجتمع لا يمكنه أن يحصل على مدارس جيدة، وانه بمعاملة المعلم كالأجير الذى يجر العربة فان المجتمع لا يبدى بهذا أي احترام لمهنة التدريس.

رابعاً : المعلم :

لم يكن هناك في اول الامر شروط معينة لاختيار الطلاب مدارس المعلمين ، وانما كانت هذه المدارس تعادل مستوى المدرسة الثانوية ، فكان يلتحق بها من اتم الدراسة الابتدائية وكانت مدة الدراسة سنتين زيدت إلى اربع سنوات سنة ١٩٢٥ م ، وقد اخذ الاهتمام بشروط القبول يتزايد بصورة مستمرة ، وفي الفترة الراهنة تحرص كل الولايات تقريبا على اشتراط حد ادنى من المؤهلات الدراسية إلى جانب شروط اخرى مثل شهادة بحسن السيرة والخلق من اخر معهد علمى كان به الطالب ، بالإضافة إلى ذكاء واللياقة الجسمية والنفسية والنجاح في الاختيار الشخصي الذى يستهدف التعرف على مدى استعداد الطالب المهنة ، ويتم اختبار المعلمين بناء على معلومات مفصلة عن تاريخ حياتهم وسلوكهم وممارستهم ومعتقداتهم الدينية واتجاهاتهم السياسية والاجتماعية ، ويختلف الحد الادنى للمؤهلات الدراسية التي تشترط في المعلمين من ولاية إلى اخرى.

أنماط معاهد إعداد المعلمين:

توجد عدة انماط من المعاهد لإعداد المعلمين في امريكا من اهمها:

أ- مدارس النورمال

ب- كليات المعلمين

ت- اقسام التربية في الجامعات

ث- مدارس او كلية التربية وسنفصل الكلام عن كل منها في السطور التالية:

١- **مدارس النورمال** : وهي اقدم المعاهد ولها تاريخية في تطور اعداد المعلمين في امريكا ، ومن المعروف أن اول مدرسة خاصة من هذا النوع انشئت كما اشرنا في فرمونت سنة ١٨٢٣م ، اما أول مدرسة نورمال عامة فقد انشئت بعد ذلك سنة ١٨٣٩م ، في ماساشوستس بفضل هوراس مان احد رواد المدرسة العامة في امريكا كما سبق أن اشرنا ايضا ، ونظمت هذه المدرسة على النمط البروسى ، اذ كان نظام التعليم في بروسيا ، وكذلك مدارس اعداد المعلمين تحظى بشهرة كبيرة آنذاك ، فكانت هذه المدارس تعد معلمي المرحلة الاولى ، وكانت حركة مدارس النورمال تستهدف الارتفاع بمستوى التعليم الاولى بتحسين نوعية المعلم ولم تأت سنة ١٩٠٠م الا وكان لمدارس النورمال مكانه كبرى في اعداد معلم المرحلة الاولى في امريكا ، وكانت هذه المدارس اما تابعة لهيئات خاصة او سلطات محلية او اقليمية.

وفي سنة ١٩٠٠م بدأت كثير من مدار النورمال تشترط الحصول على شهادة الدراسة الثانوية للالتحاق بها وفي سنة ١٩٢٠م بدأت كثير من مدارس النورمال في جعل مدة الدراسة بها اربع سنوات تنتهي بالحصول على درجة علمية عالية ، وفي منتصف الثلاثينات بدأت تسمية مدارس النورمال تتغير إلى كلية للمعلمين وكليات للتربية ، ومنذ سنة ١٩٥٠م بدأت كثير من هذه الكليات تسقط من اسمائها كلمة المعلمين وكلمة التربية واصبحت كلية عامة او كليات الفنون الحرة او جامعات في بعض الاحيان مع اسمرارها في اعداد المعلمين ، لم يكن ذلك مجرد تغيير في الاسم ، وهكذا اصبحت التسمية كلية المعلمين تسمية قديمة عفا عليها الزمن وبدأت الكليات تشمل الفنون والآداب الحرة التي تدرس في أي كلية للآداب والفنون الحرة.

وقد استطاعت كليات المعلمين أن تكسب حربها مع مدارس النورمال بين عام ١٩٢٠م، ١٩٤٠م، وعلى أي حال فان مدارس النورمال في طريقها إلى الزوال حاليا ولا يوجد منها الا اعداد قليلة.

٢-**كليات المعلمين**: تقوم بإعداد معلمي التعليم الابتدائي والثانوي، وبعضها يعد المعلمين للكليات والجامعات، وتمنح درجتي الماجستير والدكتوراه، وهناك اتجاه في هذه الكليات لتوسيع برامجها ومناهجها لتشمل برامج التعليم العالي والتربية الحرة، وكثير منها تعد طلابها لمهن اخرى غير مهنة التدريس وهذا يعنى تحول كليات المعلمين في السنوات الاخيرة إلى كليات الفنون الحرة تدرس فيها الآداب والعلوم والفنون والموسيقى، وغيرها.

٣-**اقسام التربية**: وهي توجد كأقسام في كليات الفنون الحرة او الكليات الحكومية الرسمية الجديدة، وتتشابه خطة الدراسة بها مع كليات المعلمين، وتوجد هذه الاقسام ايضا في بعض الجامعات او توجد ضمن قسم أكبر يضم العلوم الاجتماعية مثلا او الفنون الحرة، وقد بدأ اهتمام الجامعات بإعداد المعلم منذ ١٨٧٣م عندما انشأت جامعة ابوا اول كرسي دائم للتربية في امريكا وتبعتها جامعات اخرى.

٤-**مدارس التربية او كلياتها**: وتكون هذه المدارس او الكليات تابعة للجامعات الحكومية او الخاصة، ومعظم المعلمين حاليا يعدون في الجامعات وكليات الفنون الحرة.

مدة ونظم الإعداد:

مدة الدراسة العادية لإعداد المعلم هي أربع سنوات، وقد تصل إلى خمس سنوات في بعض الاحيان، ويقوم اساس اعداد المعلم على تدريبه في ثلاث جوانب ومجالات رئيسية: مجال الثقافة العامة التي تساعده على توسيع أفقه ومداركه في تربية التلاميذ وتعامله معهم، ومجال الثقافة الخاصة التي تتعلق بتخصصه في مادة دراسية او في ميدان من الميادين، واخيرا ميدان الثقافة المهنية التي تتعلق بدوره كمعلم واكسابه المهارات المهنية المعرفية والسلوكية التي تساعده على القيام بمهنة التدريس.

ومع اتفاق نظم الاعداد مع هذه الجوانب الثلاثة ، فإنها تختلف في ترتيبها

وتنظيمها ، وبالنسبة لنظام الاربع سنوات يوجد نظامان شائعان احدهما يخصص السنتين الأوليتين للثقافة العامة ، والسنتين الاخيرتين للإعداد المهني التربوي والتخصصي مناصفة ، اما النظام الثاني فيقوم على اساس توازى الجوانب الثلاثة مع السنوات الاربع ، وتختلف نسبة توازى هذه الجوانب بالنسبة لبعضها البعض باختلاف المعاهد ، الا انه في العادة يكون الوقت بالنسبة للمواد المخصصة للثقافة العامة اكبر في السنة الاولى من الجانبين الاخرين ، ثم تقل هذه النسبة بالنسبة للثقافة الخاصة وتزداد بالنسبة للثقافة المهنية التربوية .

وكذلك يزداد الوقت المخصصة للثقافة الخاصة او مادة التخصص، اما بالنسبة لنظام الخمس سنوات فهناك نظامان ايضا: النظام الاول تخصص فيه السنوات الاربع بالتساوي للثقافة العامة والثقافة التخصصية في مادة او في ميدان بأكمله، وتخصص السنة الخامسة للإعداد المهني التربوي كلية، والنظام الثاني يتوازى فيه الجوانب الثلاثة العام والخاص والمهني على مدى خمس سنوات على غرار ما سبق قوله بالنسبة لنظام الاربع سنوات.

التصديق والترخيص بالعمل في التدريس:

يتولى المجلس القومي للتصديق على تربية المعلمين الذي انشئ سنة ١٩٥٤ الاشراف على اعداد المعلمين من الناحية المهنية ويتمتع هذا المجلس بحرية واستقلال ذاتي في السياسة التي يتبعها بالنسبة لإعداد المعلم ولا تعتبر وظيفة المجلس هي التصديق على تربية المعلمين واعتماد المعاهد التي تقوم بها فحسب، انما يقوم بدور في تطوير اعداد المعلم.

كما تتولى اللجنة القومية لتربية المعلم والمستويات المهنية التي انشئت منذ سنة ١٩٤٦ طبع دليل دوري لمتطلبات منح تراخيص العمل والتدريب في الولايات المتحدة ، وتتطلب كل الولايات من المعلمين شهادة او تصريحا للعمل بالتدريس في المدارس الاولية والثانوية قبل أن يسمح لهم بالتدريس في هذه

المدارس وتوجد وكالات لتوظيف المعلمين المستوفين للشروط القانونية التي تحول لهم الاشتغال بالتدريس ، وبعض هذه الوكالات تجارية خاصة وبعضها غير تجارى ، وتضم معاهد وكليات اعداد المعلمين وكالات غير تجارية تقوم بتسهيل فرص العمل في التدريس لطلابها عن طريق اتصالها بأرباب العمل ، وهي تقدم هذه الخدمات يصور مجانية اللهم الا بعض المصاريف النثرية البسيطة.

اما الوكالات التجارية فبعضها يتبع الرابطة القومية لوكالات المعلمين، وهي تقدم خدمات التوظيف للمعلمين نظير اقتطاع نسبة سنوية من اول مرتب سنوي لهم، إلى جانب تحصيل رسوم تختلف قيمتها بحسب نوع الخدمة المقدمة.

ويعين المعلم في وظيفة التدريس عادة على اساس بيانات اوراقه وشهادته وسجلاته في الكلية، واشتراكه في الانشطة خارج المنهج، وشخصيته وخبرته والمقابلة الشخصية، وقد تعقد للمعلمين اختبارات يقبل المعلمون على اساسها للعمل في التدريس، وقد قام المجلس الأمريكي للتربية من خلال اللجنة القومية الامتحانات المعلمين وبمساعدة منح المؤسسة كارنيجى ببرنامج يستهدف اعداد مجموعة من الاختبارات التي تقوم على اساس موضوعي لاختبار المرشحين للتدريس.

التدريب اثناء الخدمة:

يعتبر التدريب في اثناء الخدمة في كثير من الولايات اجباريا، وأحيانا تتوقف زيادة المرتب على النجاح في البرامج التدريبية المتقدمة، وتوجد برامج تدريبية متنوعة بعضها قصير الاجل والبعض الاخر طويل الاجل، كما يمنح المعلمون اجازات دراسية بمرتب لمدة عام يلتحقون فيها بالدراسات التي تعدها الجامعات للمعلمين.

خامساً : الرعاية التربوية للموهوبين بالولايات المتحدة الأمريكية :

بدا اهتمام المربين الأمريكيين للموهوبين خلال عقد الستينيات وخاصة بعد غزو الفضائي الذى قام به الاتحاد السوفيتي فاظهر ذلك ضعف اهتمام النظام

التعليمي للولايات المتحدة برعاية الموهوبين وذلك اتخذت السياسة التعليمية عدة اجراءات لتحسين انظمة رعاية الموهوبين فقامت بإنشاء قسم لرعايتهم كجزء من مكتب التربية الخاصة وذلك لتطوير برامج الموهوبين وانشاء ادارة متخصصة لهم في كل ولاية من مكاتب التعليم للاهتمام بهم وتنفيذ مطالبهم واستكشاف نوعيات هذه النوعية من الطلاب فقد اهتمت بحوث علم النفس الامريكان بمحاولة للربط بين احتياجات الطلاب الموهوبين وبين ما يتمتعون به من خصائص نظرا لتنوع مجالات الموهبة لديهم فضلا عن القدر المشترك بينهم وبين اقرانهم العاديين ، ففي الولايات المتحدة لا توجد طريقة واحدة للتدريس لهم ، ولا يوجد نمط محدد بشخصية المعلمين الذين يقومون بالتدريس لهم.

لذا تعتبر الولايات المتحدة الأمريكية من رواد الدول المتقدمة في مجال رعاية الموهوبين.

أ-أهداف السياسة التعليمية بالولايات المتحدة الأمريكية:

وتمثلت تلك الأهداف في:

١-تنمية القدرات العقلية والجسدية والعاطفية عند كل فرد من افراد المجتمع.

٢-مساعدة الفرد على تحقيق ذاته.

٣-مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب.

٤-تنمية قدراته وامكاناته إلى اقصى حد ممكن.

وانعكست هذه الأهداف للتربية الأمريكية منذ وقت مبكر على نظم رعاية الطلاب المتفوقين دراسيا حيث انشئت لهم المدارس والفصول الخاصة لهم وانتشرت في جميع انحاء الولايات، ثم سايرت تلك البرامج الحروب والازمات بالمجتمع الأمريكي.

وبالتالي يلقى تعليم الفرض للموهوبين اهتماما كبيرا على المستوى الفيدرالي وعلى مستوى الولايات وكذلك المحليات، لذلك تتعدد البرامج التي تقدم لرعاية المتفوقين ويرجع ذلك إلى تعدد النظم التعليمية الأمريكية والى اختلاف الآراء حول تعريف الموهوب واسلوب الرعاية من ناحية اخرى.

ب-الأهداف المحددة لرعاية الموهوبين في الولايات المتحدة الأمريكية:

وتمثلت تلك الأهداف في:

١-تنمية القدرة الابتكارية.

٢-القدرة على العمل والتخطيط باستقلالية.

٣-تطوير اليقظة والمبادأة لديهم.

٤-مشاركة الاباء ومعلمي المدرسة في تقديم رعاية أفضل لأبنائهم الموهوبين.

٥-تدعيم الارتباط الوثيق بين المدرسة والبيئة المحلية من خلال الزيارات الميدانية.

٦-ان يقتصر دور المعلمين على التوجيه والتشجيع.

٧-اختيار التلاميذ ما يدرسونه حيث تتاح لهم الفرصة للمشاركة الفعالة في الوحدات الدراسية.

جـ-أساليب الرعاية التربوية للموهوبين في الولايات المتحدة الأمريكية:

١-التجميع Grouping:

يتم عزل الطلاب المتفوقين والموهوبين عن اقرانهم العاديين وفق معيار بعينه ويتم في الولايات المتحدة الأمريكية تحت ثلاث انماط رئيسية:

- التجميع عن طريق انشاء صفوف خاصة بالمتفوقين.

- التجميع عن طريق انشاء مدارس خاصة.

- التجميع عن طريق العزل الجزئي.

وهناك اراء مؤيدة واراء معارضة لنظام الفصل بين المتفوقين عن زملائهم العاديين.

- **الرأي المؤيد يستند الى:**

ان الطلاب المتفوقين أكثر تكيفا من الناحية الاجتماعية، تتيح له الفرصة لممارسة دوره كقائد ومواجهة البلوغ، مما يجعله اقل غرورا لأنهم متماثلين في مستوى القدرات مما يساعدهم على الابتكار والتفكير الناقد، وتتولد لديه حافزيه للعمل وخبرات متنوعة.

الرأي المعارض يستند الى:

ان العزل يشعر الطالب الموهوب الغرور والتعالي ولا تشعره بإحساسه بالديمقراطية في المعاملة مع زملائه العاديين، يفتقد الطالب العادي روح القيادات المتفوقة، وشعور الطلاب العاديين بالغيرة، ارتفاع التكاليف لفصول المتفوقين، لا تراعى الفروق الفردية بين الطلاب المتفوقين والعاديين، والقيادات في الفصول تتولد بشكل انتقائي وغير طبيعي.

٢-التسريع Acceleration:

يقصد بالتسريع السماح للمتفوقين بأن يقطعوا المرحلة الدراسية بسرعة أكبر من السرعة العادية، وهناك عدة اساليب لتحقيق التسريع في الولايات المتحدة الأمريكية.

- الالتحاق المبكر بالمدرسة.

- تخطى الصفوف (الترفيع الاستثنائي).

- ضغط عدد الصفوف في المرحلة الواحدة.

- تقصير المدة الزمنية المدرسية.

- الالتحاق المتزامن في المرحلة الثانوية والجامعية.

والجدول التالي يوضح بعض الخطط التربوية في الاسراع والتي تؤدى إلى تخفيض مدة الدراسة للمتفوقين:

مستوى المرحلة Grade level	الاسراع Acceleration
* الابتدائي (رياض الاطفال – ٣ سنوات) Primary (k-3) * المرحلة المتوسطة (٤-٦) Intermediate (4-6) * المرحلة الادنى (٧-٩) Juznior high (7-9) * المرحلة الاعلى (١٠-١٢) Senior high (10-12) * الكلية (١٣-١٦) College (13-16)	الالتحاق في فترة مبكرة Acceleration early admission تعليم ابتدائي غير محدد Ungradeal primany فصول غير محددة Ungraded classes انتقال غير تدريجي (تخطيطى الصف) Grade – skipping تخفيض ثلاث سنوات إلى سنتين Shorten three years to two حمل دراسي اضافي extra class load دراسات تمهيدية للكلية Courses for college credit الالتحاق المبكر ببرامج الكلية Early admission to college honors programs

٣ -الاثراء Enrichment :

يقصد بالإثراء تدعيم المنهج وتقديم مناهج اضافية ومناشط تنمى مواهب المتعلم وقدراته على الربط بين المفاهيم والافكار المختلفة، ويستخدم هذا الاصطلاح للدلالة على أي اسلوب يسمح للمتفوقين أن يتابع دراسته بدرجة تختلف عن اقرانه في الصف من حيث العمق ومن حيث الثراء.

ويقصد بالإثراء بانه نوع من النشاط الـذي يـتم اختيـاره بعنايـة ليحقـق النمـو بدرجة أكبر عند الطفل التفوق سواء بمهارتـه العقليـة او مواهبـه الخاصـة وحـدد بعض المهارات العقلية بما يلي:

١-القدرة على الربط بين المفاهيم.

٢-تقويم الحقائق والمناقشات النقدية.

٣-ايجاد افكار جديدة وتنظيم مناحي فكرية جديدة.

٤-حل المشكلات.

٥-فهم المواقف المعقدة.

ويمكن تنفيذ أسلوب الاثراء بالوسائل التالية:

أ-تكليف الطالب بقراءات وواجبات اضافية.

ب-تشجيع الطالب المتفوق على الاسهام في انشطة الصفوف الاخرى.

جـ-تكليف المتفوقين ببحوث مستقلة تحتاج إلى التفكير والتحليل.

د-تقديم مقررات دراسية للمتفـوقين مثـل دراسـة اللغـة الانجليزيـة او تعلـم الحاسب الآلي.

يمكن تقديم الخـدمات الإثرائيـه في عـدة مواضـع تعليميـة داخـل المدرسـة وخارجها ويوضحها شكل التالي.

ويتميز اسلوب الاثراء عن الاساليب الاخرى لرعايـة المتفـوقين بـان يسـمح للطفل بالبقاء بين اقرانه العاديين بمـا يسـمح لـه بتحقيـق بعـض المزايـا النفسـية والاجتماعية مثل:

(ممارسة ادوار قيادية على زملائه، مخالطـة اقرانـه مـن نفـس عمـره الزمنـى، مواجهة المعلم لأنواع غير متجانسة من الطلبة في الصف الواحد بما يسـاعده عـلى

تطوير اساليب وطرق التدريس للعاديين والمتفوقين في أن واحد).

ولكن يعاب على هذا الاسلوب: أن معظم المعلمين غير معدين له، فهو يحتاج إلى خبرة ومهارة في اعداد الانشطة التي يطالب بها الموهوبون.

وهناك بعض البرامج الاخرى تعد لرعاية الموهوبين على مستوى المدارس فيدرس الطلاب المتفوقين بعض الموضوعات بطريقة ذاتية دون أن يساعدهم احد (ويطلق على ذلك نظام المقاطعة)، كما أن برامج اخرى لتعليم الطلاب المتفوقين دراسيا تتم هذه البرامج خارج المدرسة مثل : (ورش السبت حيث تنظمها جمعية الطفل الموهوب في اوكلاند (ومدارس المحافظين) وتوجد في كارولينا الشمالية حيث تدرس الفلسفة والفنون والمواد الاكاديمية لتحقيق برامج الرعاية التربوية ، وتوجد برامج اخرى تسمى (برامج المتفوقين منخفضي الانجاز) حيث تتم بصورتين الاولى يسمح للطالب باكتشاف صورته الذاتية وبالتالي يمكن أن يحسن من مستوى اداءه ، اما الثانية فتعمل على خلق بيئة اكثر مرونة للطالب المتفوق مما يؤدى إلى اظهار قدراته الحقيقية.

ولذا تعد الولايات المتحدة الأمريكية من الدول التي اعطت اهتماما خاصا للموهوبين ويتركز هذا الاهتمام على الخصائص الاساسية لهم ووضع البرامج الخاصة التي تعدهم للمستقبل، لذلك نعرض نموذجاً وهو مراكز التعلم المجتمعي بالولايات المتحدة الأمريكية

مراكز التعلم المجتمعي بالولايات المتحدة الأمريكية

أولاً: النشأة والتطور:

إن مصطلح مراكز التعلم المجتمعي في الولايات المتحدة الأمريكية يشير إلى نوع من المدارس التي تلقى تمويلاً حكومياً وغير حكومي وعن طريق هذه المراكز التي تعتبر مؤسسات تعليمية ومركزاً للحياة المجتمعية تقدم خدمات عدة ومتنوعة: تعليمية. وترفيهية. واجتماعية. وتدريبية الخ ... ، وهذه المراكز تعتبر

منطقة متوسطة بين المدرسة و بين الموارد الاجتماعية الأخرى. ترتبط مع المجتمع بالإضافة إلى مجموعة من الشراكات الأخرى. وتهتم هذه المراكز بالمواد الأكاديمية أو التعليمية. وتنمية الشباب. ودعم الأسرة التثقيفي والتوعوي. وتقديم الخدمات الاجتماعية الأخرى. والعمل على تطوير المجتمع بتحسين عملية التعليم والتعلم. وتعزيز دور الأسرة. وتحسين صحة المجتمعات ، كما أن هذه المراكز تعمل على استقطاب شركاء كثيرين لتقديم الدعم والفرص للأطفال والشباب والأسر والمجتمعات قبل وأثناء وبعد فترة أوقات الدراسة وأيضاً في أيام العطل ، وهذه المراكز بوجه عام تعد مدارس عامة من خلال أهدافها التي تسعى إلى تحقيقها.

ونتيجةً للتطور التاريخي لهذه البرامج والأنشطة، أدى ذلك التطور إلى تنوعها خارج أوقات الدراسة وتعدد واختلاف مسمياتها ولكنها تجتمع في الغاية من وجودها وهي خدمة المجتمع المحلي.

ويعود مفهوم برامج خارج الصف إلى النصف الثاني من القرن التاسع عشر، عندما بدأ الأطفال الذين يحضرون داخل المدارس في الازدياد والنمو .نتيجة لصدور قوانين العمل الأمريكية التي منعت تشغيل الأطفال، والتي تعد من أهم العوامل التي ساعدت على انتشار وكثرة أعداد البرامج المقدمة خارج الصف.

واستمرت أعداد برامج خارج الصف في النمو والازدياد مع ازدياد أعداد المهاجرين النازحين إلى المدن، وشعر العاملين من الطبقة الوسطى بالقلق حيال إمكانية تعرض الأطفال الذين ينتمون لعائلات متوسطة الدخل لإغراءات الشوارع لاسيما ذلكم الذين ينتمون للأسر المهاجرة، الأمر الذي دفعهم نحو تأسيس برامج خارج الصف بهدف المحافظة على أمن وأمان هؤلاء الأطفال.

وقدمت الكثير من المؤسسات الخيرية مساعدات رغبة منها في جعل عملية الانتقال إلى الحياة الأمريكية أسهل، وأوجدت مقررات دراسية في اللغة الانجليزية

ورعايةً صحيةً وغذاءً لهؤلاء المهاجرين، وعلى سبيل المثال لا الحصر أسس السيد هنري وهو أحد محبي الخير في مدينة نيويورك نادي أولاد ميدان تومبكينز في عام ١٨٧٥م، وقدم نادي هاريمان الذي يعد باكورة لبرامج خارج الصف ترويحاً وملاذاً آمناً للكثير من الأولاد في فترات خارج أوقات الدراسة الرسمية.

ويعود التفكير في العصر الحديث بأهمية الدور الاجتماعي الذي تقوم به المدرسة في أمريكا إلى عام ١٩٠٧م حين بادر أفراد المجتمع والعاملون في المدارس في بوسطن في الولايات المتحدة الأمريكية إلى التعاون لحل المشكلات التي يواجها أبناء الحي، وفي العام نفسه بادرت المدارس البريطانية إلى التعاون مع أفراد المجتمع وشكلت لجاناً من أجل تهيئة البيئة المنزلية للتلاميذ، وذلك بالقيام بزيارات منظمة إلى أسرهم ومساعدة الآباء والأمهات للتعرف على طريقة معاملة الأبناء. وفي الوطن العربي عمدت بعض الدول ومنذ الأربعينات إلى الربط بين المدرسة والمجتمع وتبادل الخدمات بينهما.

ولقد بدأت فكرة المدارس المجتمعية في الولايات المتحدة الأمريكية خلال عقد الأربعينيات والخمسينات من القرن العشرين من خلال افتتاح مدارس للمجتمع والشباب بعد ساعات الدراسة وفي عطلة الصيف وقد تم افتتاح آلاف المدارس المجتمعية في الولايات المتحدة الأمريكية آنذاك وانخرط العديد منها في نظام التعليم العام. واستبدال مصطلح المدرسة المجتمعية في العديد من المواقع وحل محله مصطلح أوسع هو التعليم المجتمعي وقد عرض العديد من هذه المدارس في الأساس أنشطة ترفيهية للشباب والكبار ومقررات تعليمية تقليدية للكبار مثل اللغات الأجنبية والفنون والحرف والطباعة ومهارات الحاسوب وبادر بعضها إلى تنظيم أفراد المجتمع لتمكينهم من مواجهة مشكلات مجتمعية مختلفة مثل الإدمان على المخدرات والجريمة .

وخلال العقود الأخيرة بدأت حركة المدارس المجتمعية تتلاشى شيئاً فشيئاً، ولكن سرعان ما عاود الاهتمام بهذه المدارس مرة أخرى في السنوات الأخيرة من

القرن العشرين، وبدأت هذه المـدارس تسـتعيد زخمهـا للتكيـف مـع احتياجـات المجتمع المتغيرة وأصبحت هذه المـدارس تشـكل جـزء مهمـا مـن اسـتراتيجية تهدف إلى بناء مجتمعات قوية في القرن الحادي والعشـرين، ولقـد انتشـرت فكـرة المدارس المجتمعية عبر العالم فاليوم نشاهد اهتماماً ونشاطاً ملحوظين في التعليم المجتمعي في الدول الأقل تقدما وان هناك العديـد مـن دول العـالم قـد اعتمـدت مفهوم المدرسة المجتمعية كآلية لإصلاح وتطوير النظم التعليمية في تلك الدول.

وقد واجهت أمريكا في بداية الثمانينيات من القرن المنصرم حركة الانتقال إلى العمل من ضواحي المدن إلى المدن الرئيسة، وخلفت هذه الحركة عدداً كبيراً مـن الأطفـال الـذين لا يحظـون بالرعايـة والاهتمـام ويكونـون عرضـةً للوقـوع في المخاطر، والاستغلال من تجار المخدرات على اعتبار أن هذه الشخصيات تمثـل كابوساً يؤرق تفكير أولياء الأمور لما يمثلونه من خطر على هـؤلاء الأطفـال ،ممـا حدا بالآباء إلى البحث عن نظام رعاية بديل للأطفال مـع تزايـد أعـدادهم خاصـة ذلكم الذين يعولون أسرهم بمفردهم ،وتحول الأقارب والإخوة إلى مقدمي رعاية بينما أصبح جُل الأطفال بدون رقابة بعد أوقات الدراسة الرسمية.

كما ظهرت برامج خارج الصف خـلال العقـود المنصـرمة الماضـية بصـورة كبيرة نتيجة لتزايد معدلات توظيف الأمهات وتزايد المخـاوف والشـعور بـالقلق من تعرض أبنائهم للخطر وفي حقيقة الأمر تؤثر برامج خارج الصف على حيـاة مـا يقرب من ١٥ مليون طفل في المراحل الدراسية المختلفة التـي تمتـد مـن مرحلـة الحضانة وحتى نهاية المرحلة الثانوية.

وقد تغيرت أهداف ومهام برامج خارج الصف بمرور الوقت ولا تتمثل مهمـة هذه البرامج فقط في الحفاظ على سلامة الأطفال أثناء ساعات الذروة مـن جـرائم الجنوح والانحراف، ولكن في الواقع اتجهت المدارس نحو برامج خارج الصـف كطريقة لتقديم دعم أكاديمي إضافي للأطفال خلال فترة الدراسـة المعتـادة، ومـع تزايد الضغط على المدارس من أجل تلبية احتياجات جميع طلابها، أصبحت برامج

خارج الصف فرصةً ثمينة أمام المدارس لاستخدامها في تدريس الطلاب وتحسين تحصيلهم الأكاديمي.

ومما سبق يتضح أن تسجيل الطلاب في برامج خارج الصف لتلقي دعم أكاديمي إضافي أحد الطرائق المتبعة للحفاظ على انشغال الأطفال خلال هذه الساعات، ويلاحظ أنه بالرغم من التطورات الهائلة التي مرت بها برامج أنشطة خارج الصف بالولايات المتحدة الأمريكية على مدار القرن العشرين استجابةً للضغوط السياسية، والمناخ التعليمي السائد بالولايات المتحدة الأمريكية المنادي دائماً بإصلاح التعليم، فإنها ظلت تشترك في معظمها في التركيز على تمكين الطلاب من مواصلة تعلم المواد الدراسية المختلفة لكن في بيئة تربوية أخرى بعد انتهاء اليوم الدراسي.

ومن هنا برزت على السطح حاجة ملحة إلى تطوير برامج وأنشطة خارج الصف بالولايات المتحدة الأمريكية تبعاً لتغير الأهداف التي تسعى إلى تحقيقها وكذلك العوامل التي دعت لإنشائها على نحو يمكنها من الارتقاء بمعدلات نمو وتعلم الطفل، ومشاركة الشباب في أنشطة الحياة الاجتماعية في المجتمع عبر تزويدهم بمجموعة متنوعة من الأنشطة الاجتماعية، والتربوية، والتعليمية، والترفيهية المختلفة .وفي الوقت نفسه من مخاطر التفاعل مع البيئات غير الصحية تربوياً، وأصدقاء السوء، والوقوع في براثن العنف والجريمة والمخدرات.

ثانياً: أهداف البرنامج:

يهدف البرنامج بالأساس إلى مد يد العون لمساعدة الطلاب في الوفاء بمعايير التحصيل الدراسي التي تحددها الولايات الأمريكية المختلفة في عدد من المواد الدراسية الأساسية المتنوعة مثل: القراءة والكتابة والرياضيات جنباً إلى جنب مع تقديم برامج تربوية، وتوعوية، وإثرائية أخرى تتيح فرصاً جيدةً للإسهام في تنمية الشباب، والوقاية من العنف والمخدرات، وإتقان مهارات التقنية والمعلومات، وممارسة الأنشطة الفنية، والموسيقية، والترفيهية... الخ، بما يفي بالاحتياجات

الفردية لكل مدرسة، أو مؤسسة تعليمية بشكل منفصل.

وقد مرت مراكز التعلم المجتمعي بتطورات هائلة كانت تسعى من خلالها إلى تحقيق أهداف سامية وكان جوهر أهدافها التركيز على تحقيق هدف أساسي منشود، وهو الحفاظ على سلامة وأمان الأطفال خلال الساعات التي من المحتمل بشكل أكبر ألا يحظوا خلالها بالرعاية، والإشراف، والمتابعة من جانب الوالدين، أو الراشدين الآخرين في محيط الأسرة داخل بيئة المنزل.

وقد تغيرت أهداف واهتمامات مراكز التعلم المجتمعي بصورة متزامنة مع السياق التاريخي، على سبيل المثال لا الحصر اضطلعت مراكز خارج الصف خلال الحرب العالمية الثانية بدور مزدوج حيث عملت على مساعدة الأطفال على التأقلم والتكيف مع ضغوط الحرب وعملت في الوقت ذاته على ضمان سلامتهم عن طريق إجراء تدريبات الغارات الجوية، وكانت الحماية والرعاية وفرص الإثراء واللعب وبناء العلاقات الاجتماعية والاطلاع على الثقافات المختلفة والتدريب وعلاج المشكلات بعضاً من الأهداف المنسوبة إلى مراكز التعلم المجتمعي.

إضافةً إلى ما سبق من أهداف لمراكز التعلم المجتمعي تهدف هذه البرامج إلى تقديم أنشطة إثراء أكاديمي تمد وتثري اليوم الدراسي، نظراً لأن الكثير من برامج خارج الصف حذت حذو أسلوب المصلحين التربويين أمثال جون ديوي، وثيودور سيزر. وهوارد . الذين أكدوا على ضرورة تركيز النظام المدرسي على الطفل ككل، أي بدلا من حفظ الحقائق عن ظهر قلب ارتأى هؤلاء المصلحون أن عملية التعلم المبنية على المشاريع التجريبية تقدم حوافز أكثر من أجل تعلم الطلاب.

وزيادة على ما سبق تمثل برامج خارج الصف تربةً صالحةً ومناسبة لاستخدام شتى استراتيجيات التعليم والتعلم، نظراً لأن البرامج لا يحدها معايير الحجرة

الصفية التقليدية، واحتمالية عدم إرضاء محيط الحجرة الصفية التقليدي للاحتياجات الخاصة بكل طفل على حدة. ومن ثم تستطيع برامج خارج الصف كنظام دعم أكاديمي إضافي أن تساعد الطلاب على تحقيق التوقعات المأمولة لهم عن طريق إتاحة فرص التعلم لهم خارج اليوم الدراسي المعتاد.

من خلال ما سبق عرضه من أهداف يظهر اهتمام مراكز التعلم المجتمعي في المقام الأول بالطالب وكيفية إثرائه أكاديمياً، وتزويده بالقدر الذي يرضي طموحه ويحقق آمال مدرسته ومجتمعه وبما يرضي المعايير التي صاغتها الحكومة لقياس مدى تقدم هذه المراكز المجتمعية وتقدم الطلاب أيضاً، كما أن هذه البرامج تنفذ لاحتواء الشباب من رفقاء السوء ومن الأضرار التي قد تلحق بهم جراء بقائهم بدون رعاية واهتمام، ولذلك أنشئت هذه المراكز المجتمعية لتوعيتهم ولاستثمار أوقات فراغهم بما يعود عليهم بالنفع من خلال تقديم البرامج التعليمية والترويحية، ولن تتحقق هذه الأهداف إلا بتظافر الجهود بين المجتمع ومراكز التعلم المجتمعي من خلال الاستفادة من خبرات أبناء المجتمع وتجاربه والاستماع لآرائه، والأهم من كل ذلك إتقان لغة التواصل ومهارة الاستماع، والمحافظة على جودة ما يقدم من برامج وأنشطة.

ثالثاً: فلسفة مراكز التعلم المجتمعي:

تنطلق فلسفة مراكز التعلم المجتمعي والنظام الأمريكي بشكل عام من الفلسفة البرجماتية النفعية الرأسمالية، وتتأثر هذه الفلسفة بالخلفية الاجتماعية والثقافية لهذا المجتمع، وهذا ما جعل مراكز التعلم المجتمعي تسعى فيه إلى الشراكة من أجل المنفعة للجميع، والمجتمع الأمريكي يتميز بقوة مؤسساته وقوة الرأي العام للمجتمع، وماله من تأثير في قرارات الحكومة، وفيما يقدم داخل مراكز التعلم المجتمعي.

لم تكن فكرة توسيع التعليم المجتمعي من مرحلة رياض الأطفال وحتى المرحلة الثانوية لجميع المراحل العمرية ولجميع المراحل التعليمية جديدة

حيث أن المعتقد الخاص بتقديم تعليم حياتي للمجتمع حصل على دعم الفيلسوف اليوناني سقراط.

وقد ارتبطت تاريخياً فلسفة تحويل المدارس إلى مراكز للتعلم المجتمعي بالجدل المجتمعي، وموجات التغيير المتلاحقة التي لحقت بمنظومة التعليم العام بالولايات المتحدة الأمريكية، والتي غالباً ما نتجت عن وجود أزمات، وتعالٍ للدعوات المنادية بإصلاح التعليم استجابةً للتوجهات الوطنية، والحركات الاجتماعية المختلفة في المجتمع الأمريكي، كما تؤكدها مجموعة من الدراسات، والتي كان من أبرز تلك التغيرات في منظومة التعليم الأمريكي ما يأتي:

- الاهتمام بالطرق المستخدمة في تعلم الأطفال الأمريكيين للقيم الدينية خلال القرنين السابع عشر، والثامن عشر.
- بروز الحاجة إلى تسريع وتيرة دمج الشباب المهاجرين في نسيج المجتمع الأمريكي في أواخر القرن التاسع عشر.
- الغضب الشعبي، والاستياء الشديد من عدم مناسبة أعداد كبيرة من الطلاب الأمريكيين لأداء الخدمة العسكرية خلال حقبة نشوب الحرب العالمية الأولى (١٩١٤-١٩١٨).
- بروز الحاجة الماسة إلى الارتقاء ببرامج تعليم العلوم، والتقنية، والهندسة، والرياضيات إبان حقبة السباق على غزو الفضاء في عقد الخمسينيات من القرن العشرين في أعقاب إطلاق الاتحاد السوفيتي السابق لأول قمر صناعي «سبوتنيك» في الفضاء الخارجي لكوكب الأرض.
- زيادة الاهتمام بالمحاسبية التعليمية، وحركة المعايير التربوية، واتساع الفجوة التحصيلية بين الطلاب المنتمين إلى كافة أطياف المجتمع الأمريكي بدءاً من عقد التسعينيات من القرن العشرين فصاعداً، وحتى الآن.

ويشير (**Hofferth et al.. 1991**) إلى أنه كانت تقدم خدمات الرعاية التربوية

للأطفال الأمريكيين بعد انتهاء اليوم الدراسي في بيئة المنزل على يد أولياء الأمور، وغيرهم من أفراد الأسرة الآخرين.

وفي حالة عدم تواجد أفراد الأسرة، غالباً ما كانت تتم رعاية هؤلاء الأطفال بواسطة أصدقاء الأسرة، أو الجيران.

ويلاحظ (**Nash & Fraser. 1998**) أن هذا النمط من الإشراف، والتوجيه، والرقابة للطفل عادةً ما كان يتم في بيئات تربوية محفزة تزود الأطفال بفرص متنوعة تمكنهم من أداء الواجبات والتكليفات الدراسية، وتناول الوجبات الخفيفة، والمشاركة في ممارسة أنشطة متنوعة من قبيل: الرياضة، والتسلية والترفيه، والموسيقى، وارتياد النوادي، والذهاب إلى دور العبادة، وقد ساد هذا النمط التقليدي لبرامج أنشطة خارج الصف المتمركزة حول أسرة الطفل حتى أواخر عقد الستينيات من القرن العشرين.

وقد برزت حركة وطنية مناديه بتطوير برامج أنشطة خارج الصف في ظل المناداة بإتاحة المزيد من الفرص للتعلم، والتسلية والترفيه، والتفاعل الاجتماعي سواء للأطفال، أو الشباب بعد انتهاء اليوم الدراسي، وخلال فترات العطلة الصيفية. مما أسهم في إحداث تحول جذري في الفلسفة التربوية للمجتمع الأمريكي.

ويوضح (**Mahoney &Zigler. 2006**) أن الفلسفة التربوية لبرنامج تحويل المدارس إلى مراكز للتعلم المجتمعي في القرن الحادي والعشرين تنطلق من إنشاء «مراكز تعلم مجتمعية» ترتقي بنمو، وتعلم الطلاب بمشاركة الأسر، والمجتمعات المحلية، وتسعى هذه المراكز جاهدةً إلى إتاحة فرص إثرائية متنوعة دراسياً، وفنياً، وثقافياً للطلاب، وأسرهم خارج ساعات الدوام الرسمي بعد انتهاء اليوم الدراسي.

وقد أوضح (**Mintz. 2004**) أن برامج أنشطة خارج الصف التي تمخض عنها تدشين برنامج تحويل المدارس إلى مراكز للتعلم المجتمعي في القرن

الحادي والعشرين اكتسبت زخماً كبيراً على مدار العشرين عاماً الماضية في ظل تعالٍ للأصوات المناديه بإطالة اليوم الدراسي، والارتقاء بالخدمات التربوية المقدمة لتنمية ورعاية الشباب بالولايات المتحدة الأمريكية التي تعود بداياتها الأولى إلى عقد الخمسينيات من القرن العشرين الذي شهد بلورة معالم المنظور المعاصر للطفولة باعتبارها مرحلةً نمائية أساسية، ومتفردة من حياة الإنسان بالتزامن مع تحول انتباه التربويين من النظر إلى الشباب كطاقة سلبية مهدرة إلى النظر إليهم كرأس مال أساسي، وكقاطرة للتنمية يجب استثمارها في دفع عجلة تطوير المجتمعات المختلفة.

رابعاً: القوى والعوامل المؤثرة في مراكز التعلم المجتمعي:

لا شك أن معرفة العوامل والمتغيرات السائدة أو التحولات التي طرأت على تطور هذه المراكز يساعد على فهم وتصور الأسباب التي أدت إلى انتشارها وتطورها، ولعل من خصائص علم اجتماع التربية أن التعليم لا ينشأ في فراغ بل لابد له من محيط اجتماعي ينشأ ويتطور فيه وأن هناك تفاعلاً لا يستهان به بين العوامل أو المؤثرات والمتغيرات السياسية والاقتصادية والاجتماعية وبين التربية ومؤسساتها.

وبوضوح إلى أن التغيرات الاقتصادية، والاجتماعية، والديموغرافية (السكانية) الكبرى التي مر بها المجتمع الأمريكي على مدار الأربعين عاماً الماضية قد أسهمت في زيادة الصعوبات التي يواجهها العديد من الآباء، وأولياء الأمور في رعاية أطفالهم بسبب عدم تواجدهم في المنزل خلال الساعات التالية مباشرةً على انتهاء اليوم الدراسي بالمدارس النظامية العامة المنتشرة في كافة أرجاء الولايات المتحدة الأمريكية، ومن أبرز العوامل ما يأتي:

العامل الاقتصادي:

«إن النمط الاقتصادي الذي تتميز به منطقة من المناطق أو إقليم معين يفرض

على النظم التعليمية وجود نوع مناسب للمدارس يتفق ونوع الإنتاج وطبيعته».

وتقوم نظم التعليم في البلاد الرأسمالية على أساس المنافسة بين مختلف الجهات المحلية، فالتعليم مسئولية الشعب أساساً في الجهات المحلية، وقد تتدخل الدولة أو لا تتدخل لمساعدة الشعب، في تمويل برامجه التعليمية، غير أن تدخلها أن تدخلت لا يكون للإشراف والتوجيه والسيطرة، بل للمساعدة وحدها غالباً.

وقد سعت الولايات المتحدة الأمريكية خلال فترات من الزمن للتحول إلى المجتمع المعلوماتي المعرفي واهتمت بتجويد التعليم، وإمداد المواطنين بالأعمال والوظائف التي لها طابع المعلوماتية، وما مراكز التعلم المجتمعي إلا شكلاً من الأشكال الواضحة للاهتمام بدفع عجلة التطور العلمي والتكنولوجي لتمكين الولايات المتحدة الأمريكية من إزالة كافة العوائق التي تقف في طريق ريادتها الاقتصادية، وسعت إلى دعم هذه المراكز، وأنفقت الدولة عليها الميزانيات الضخمة، بالإضافة إلى الدعم المالي السخي من المتبرعين من أصحاب الأموال والصناعة والتجارة.

كما تسهم البرامج والأنشطة المقدمة في هذه المراكز في إثبات أن الطلاب والطالبات الأمريكيين يمكنهم أن يصلوا إلى مستويات تفوق التوقعات، وتسهم في جذبهم وانخراطهم في الحياة العملية المهنية والتقنية والتي تعود عليهم بالنفع اقتصادياً.

ما سبق ذكره أوجد مجتمعاً مهتماً بالتعلم ومنخرطاً في عصر المعلوماتية، ومواكباً للثورة العلمية التي تحصل في هذا العالم، مما هيأ لها قيادة العالم في مجالات العلم والتربية.

ويرتبط العامل الاقتصادي في تأثيره على مراكز التعلم المجتمعي بالأيدولوجية السياسية لرؤساء الولايات المتحدة الأمريكية وللسياسيين في البلاد ويظهر ذلك من خلال ما يأتي:

نادى الرئيس «كلينتون» في مقترحاته الأولية لإصلاح نظام الرفاهية الاجتماعية بضرورة توسيع نطاق برامج دعم رعاية الأطفال بحيث تشمل المواطنين الذين كانوا يتلقون في الماضي مخصصات مالية من نظام الرفاهية الاجتماعية، كما استخدم حقه الرئاسي في معارضة إصدار التشريع القانوني الخاص بإصلاح نظام الرفاهية الاجتماعية الذي تقدم به الكونجرس الأمريكي لسبب رئيسي هو عدم إتاحته لقدر كافٍ من التمويل لبرامج رعاية الطفل.

وبالمجمل يمكن القول بأن جهود الرئيس الأمريكي الأسبق «كلينتون» لتطوير برامج رعاية الطفل تحققت فعلياً لسبب رئيسي هو توافر بيئة سياسات تعليمية ناضجة، ومناسبة لتوفير الميزانية، والتمويل اللازم من الميزانية الفيدرالية. وبعد مرور قرابة ستة أعوام كاملة تقريباً من النمو الاقتصادي غير المسبوق، ونتيجةً لذلك، كان لدى الرئيس «كلينتون» مساحة كافية للمناورة، والمطالبة بزيادة حجم الإنفاق على برامج أنشطة خارج الصف التي تتلقى تمويلاً فيدرالياً من الحكومة الأمريكية.

وأعلن الرئيس «كلينتون» في عام ١٩٩٨م عن وجود أول فائض في الميزانية الفيدرالية للحكومة الأمريكية للمرة الأولى منذ عام ١٩٦٩م، وأكد على التزام إدارته بتوسيع نطاق برنامج تحويل المدارس إلى مراكز للتعلم المجتمعي في القرن الحادي والعشرين وقد طلب تخصيص مبلغ ٢٠٠ مليون دولار أمريكي للبرنامج من ميزانية البلاد للأعوام الخمس القادمة.

ومن هذا المنطلق؛ وافق الكونجرس الأمريكي بأغلبية كبيرة على اقتراح الرئيس الأسبق «كلينتون» بمضاعفة ميزانية برنامج تحويل المدارس إلى مراكز للتعلم المجتمعي في القرن الحادي والعشرين خمسة مرات، وصدر قانون تشريعي بذلك عن الكونجرس من عام ١٩٩٨م، وهو الأمر الذي مثل دون شك توسعاً هائلاً، وزيادة كبرى وغير مسبوقة في حجم دعم الحكومة الفيدرالية الأمريكية لبرامج أنشطة خارج الصف على المستوى الوطني الأمريكي، ولحاجة البرنامج

لزيادة التمويل تقدمت عضوتين من مجلس النواب الأمريكي بمشروع قانونين منفصلين يطالبان بزيادة حجم التمويل الفيدرالي الممنوح لبرنامج تحويل المدارس إلى مراكز للتعلم المجتمعي في القرن الحادي والعشرين ، وقد حظي هذان المشروعان بالقبول من الكونجرس.

وتستثمر الولايات الأمريكية أموالها في برنامج مراكز التعلم المجتمعي، وعلى سبيل المثال يمتلك مشروع التعلم خارج الصف وشراكة الجيران الآمنة تحت رعاية ولاية كاليفورنيا مخصصات ميزانية تبلغ ٤٨٥ مليون دولار أمريكي ، وتركز هذه المبادرة على تقديم المساعدة الأكاديمية للطلاب والصفوف الدراسية بداية من مرحلة الحضانة إلى الصف التاسع في الفترات الزمنية التي تمتد من الساعة الثالثة عصرا إلى الساعة السادسة مساءً ، ويقتضي الحصول على هذا البرنامج أن يتلقى خمسون بالمائة من المجموعة الكلي للطلاب أو أكثر وجبات غذاء مجانية أو بأسعار مخفضة.

العامل السياسي:

لا شك في أن الجو السياسي الذي يحيط بنظام تربوي ما، واحد من أقوى العوامل المؤثرة في هذا النظام فالتربية تتبع عادة الاتجاهات السياسية والاجتماعية السائدة في دولة ما.

ومن الأدلة على ذلك التنافس المحموم بين الولايات المتحدة الأمريكية والاتحاد السوفيتي سابقاً الذي كان له دور كبير في سن قوانين تتعلق بالنهوض بالتعليم ، حيث وصل هذا التنافس حد السعي للوصول إلى غزو الفضاء الخارجي. والسعي للسيطرة عليه بإطلاق المركبات الفضائية واكتشاف كواكبه وأنجمه، وتحقيق هدف أكبر بإحراز التقدم على المتنافس الآخر، وهذا لاشك يهدد الموقع السياسي للولايات المتحدة الأمريكية، وربما كان سبباً لإسقاط زمام القيادة من يدها، ومن هنا كان الاهتمام بالعلوم والمعارف لتبقى مسيطرةً على العالم بقوتها العلمية.

كذلك فإن مما يتصل بالعوامل والقوى السياسية التقرير الرئاسي الذي صـدر في العام ١٩٨٣م بعنوان (أمة في خطر)، الـذي يحـذر مـن عـدم صـلاحية النظـام التعليمي الأمريكي في إعداد المواطن الأمريكي للمستقبل، وقد أشـار التقريـر إلى ضعف التعليم من حيث نوعيته وجودته وأدائه، ودعا إلى زيـادة الاهتمـام بـالمواد العلمية والعلوم بشتى المجالات، والسعي إلى إصـلاح التعلـيم باتخـاذ خطـوات تتمثل في معرفة أهم المشاكل التي تواجه التعليم والسعي إلى حلها، كل ذلك حتى لا يتراجع الموقف السياسي للولايات المتحدة الأمريكية.

ومما يؤكد أن العامل السياسي كان له أثره في الاهتمام بما يقـدم مـن مـواد علمية ودراسية وما يتصل بها من أنشطة وبرامج، انهيار الشيوعية وانتهـاء الحـرب الباردة الأمر الذي أخلى الساحة السياسية أمام الولايات المتحدة الأمريكية لتصبح الدولة الأولى بالعالم، وهذا الأمـر القيـادي لا يتـأتى إلا بالاهتمـام بـالتعليم وبنـاء المواطن.

وتلعب السياسة دوراً كبيراً في تشكيل التعليم وتنظيمه وقد كان عدد المدارس فيما مضى ونوعية التعليم بها يحدد وفق الخطة التي يضعها الحاكم أو السياسـي، أمـا الآن فـإن التخطـيط للتعلـيم علميـاً لا يجـوز أن يكـون في إطـار مسـتقل لأن التخطيط أصبح الآن شاملاً اقتصادياً وسياسياً واجتماعياً بحيث يتـأثر بكـل هـذه النواحي ولذلك فإن السياسة عامل مؤثر في تخطيط التعليم في جميع دول العالم

وقد تأثرت مراكز التعلم المجتمعي في الولايات المتحدة الأمريكيـة بالعامـل السياسي، ونجد تأثير هذا العامل من خلال صدور قانون التعلـيم للجميـع الـذي نص على ضرورة تقديم برنامج تحويـل المـدارس إلى مراكـز للـتعلم المجتمعـي لفرص متعددة مـن الإثـراء الدراسـي للأطفـال الملتحقـين بالمـدارس المتدنيـة التحصيل الدراسي مع تقديم خدمات التدريس الخصوصـي الراميـة إلى مسـاعدة الطلاب في الوفاء بالمعايير الدراسية المنشودة.

كما أكد القانون على ضرورة تقديم البرنامج لأنشطة متنوعة هدفها الارتقاء بنمو ورعاية الشباب، والوقاية من العنف والمخدرات، والتربية التكنولوجية، وممارسة الأنشطة الرياضية والموسيقية والترفيهية، وتقديم خدمات الإرشاد والتوجيه النفسي، وتربية الشخصية بهدف تعزيز مكوناته الدراسية.

وقد أسهم صدور قانون التعليم للجميع الذي تبنته الحكومة الفيدرالية في إحداث التغيرات الجذرية المهمة في مراكز التعلم المجتمعي وهي:

- «التركيز على تطبيق أنشطة تربوية، وتعليمية، وإثرائية ترتكز على دعائم نتائج البحوث، والدراسات العلمية المقننة تجريبياً.

- نقل إدارة البرنامج من الحكومة الفيدرالية إلى مستوى الولايات الأمريكية المختلفة.

- توسيع نطاق الهيئات، والمؤسسات التعليمية والمجتمعية التي تستفيد من خدمات البرنامج على مستوى المجتمع المحلي.

- توجيه خدمات البرنامج نحو التركيز على المدارس التي يعاني طلابها من الفقر، وانخفاض مستوى الأداء الدراسي.

- إطالة المدة الزمنية لتطبيق البرنامج، وتمويله من جانب الحكومة الفيدرالية الأمريكية لفترة زمنية أطول تتراوح ما بين (٣-٥) أعوام.

- زيادة مستويات تطبيق نظم المحاسبية التعليمية، ومعايير ومؤشرات الأداء على كلا المستويين المحلي، ومستوى الولايات الأمريكية المختلفة.

- توسيع نطاق الأماكن الجغرافية التي يمكن فيها تطبيق البرامج المحلية التي تقدم خدماتها لأطفال، وأسر المجتمع المحلي.

- التأكيد على أن التمويل الذي تقدمه الحكومة الفيدرالية هو أداة مكملة، وليس بديلاً لمصادر التمويل الأخرى المتاحة في المجتمع المحلي.

- تمكين الولايات الأمريكية من تعديل، وتكييف متطلبات تطبيق البرنامج بما يتناسب مع الواقع المحلي السائد.

- التأكيد على ضرورة التنسيق، والتشاور بين كافة أعضاء المنظومة التعليمية، وأعضاء ومؤسسات المجتمع.

- تزويد الولايات الأمريكية بالاعتمادات المالية المطلوبة للاضطلاع بوظائفها، ومسؤولياتها الإدارية المختلفة.

ومرَّ برنامج تحويل المدارس إلى مراكز للتعلم المجتمعي في القرن الحادي والعشرين بمستويات كبرى وغير مسبوقة من التطور في عهد الرئيس كلينتون بحيث تحول من كونه مجرد برنامج تربوي محدود نسبياً ليصبح واحداً من أبرز الاستثمارات الفيدرالية للحكومة الأمريكية في مجال تطوير برامج أنشطة خارج الصف على المستوى الوطني للبلاد.

وقد أظهر الرئيس الأمريكي السابق جورج دبليو بوش في البداية قدراً كبيراً من الاهتمام بالبرنامج، فعلى سبيل المثال، اقترح الرئيس بوش زيادة ميزانية برنامج تحويل المدارس إلى مراكز للتعلم المجتمعي في القرن الحادي والعشرين إلى بليون دولار أمريكي في ميزانية عام ٢٠٠١م، ومع ذلك بدا بوضوح أن الرئيس بوش أقل اهتماماً من سلفه بتعزيز الدعم الفيدرالي المقدم لأنشطة، وبرامج رعاية الطفل مقارنةً باهتمامه غير المحدود بأجندة إصلاح التعليم.

وبعد سن قانون التعليم للجميع في عهد إدارة الرئيس الأمريكي السابق «جورج بوش» بواسطة الكونجرس الأمريكي في عام ٢٠٠١م أدى إلى حدوث تحول جذري في فلسفة وطريقة عمل برنامج تحويل المدارس إلى مراكز للتعلم المجتمعي في القرن الحادي والعشرين، وبعد دخوله حيز التطبيق العملي بدءاً من العام ٢٠٠٢م والتأكيد على الحاجة الماسة إلى الوصول بجميع الطلاب دون استثناء إلى مستوى ١٠٠٪ في إتقان المهارات الدراسية الأساسية للقراءة،

والكتابة، والرياضيات؛ الأمر الذي جعل رفع مستويات التحصيل الدراسي بمثابة محور التركيز الرئيسي لكافة المـدارس، والمعلمـين، والمشـتغلين بالتربيـة عـلى المستوى الوطني للولايات المتحدة الأمريكية.

كما طرأت تغييرات جذرية كبرى على فلسفة وأسلوب عمـل برنـامج تحويـل المدارس إلى مراكز للتعلم المجتمعي في القرن الحـادي والعشـرين، بعـد تعـديل قانون التعليم الجميع، فبدلاً من إشراف الحكومة الفيدرالية الأمريكيـة عـلى إدارة البرنامج، تـم تفـويض هـذه المسـؤولية للولايـات الأمريكيـة، وإعـادة تنظيمهـا وهيكلتها من جديد من منظور يركز على «برامج التربية العلاجية، وفصـول تعلـيم مادتي الرياضيات والعلوم، والتدريس الخصوصي، وخدمات التوجيـه والإرشـاد النفسي والتربوي.

وقد يتوافق هذا التغيير الجذري إلى حد بعيد مع اهتمام الـرئيس الأمريكـي بوش الابن بالارتقاء بمستويات التحصيل الدراسي للطلاب عبر زيـادة درجـاتهم في الاختبارات التحصيلية، وتفعيل نظم المحاسبية التعليمية القائمة عـلى المعـايير المقننة التي تطبق على مستوى الولايات الأمريكية المختلفة.

وقد وضع الرئيس الأمريكي باراك أوباما الذي تولى مقاليد السـلطة بـالبلاد كرئيس للولايات المتحدة الأمريكية في عـام ٢٠٠٩م خطـط وسياسـات تعليميـة جديدة لتعديل نصوص قانون «التعليم الابتدائي والثانوي الصادر في عام ١٩٦٥م، والذي عدل من قبل في عهـد إدارة الـرئيس الأمريكـي السـابق بـوش مـن خـلال صدور قانون «التعليم للجميع» عن الكـونجرس الأمريكـي في عـام ٢٠٠١م، وفي عام ٢٠١٠م، وبعد مرور سبعة أعوام كاملة على ذلك يـتم التفكيـر مـرة أخـرى في إدخال تغيرات جذرية كبرى في فلسفة، ومنظومة عمل برنـامج تحويـل المـدارس إلى مراكز للتعلم المجتمعي في القرن الحادي والعشرين، بهدف توفير المزيـد مـن الدعم للمدارس المجتمعية، ومراكز التعلم المجتمعي على مسـتوى المجتمعـات المحلية المختلفة، وتطبيق مبادرات إطالة اليوم الدراسي، جنباً إلى جنب مـع غيـر

ذلك من البرامج التقليدية الأخرى لأنشطة خارج الصف التي تسبق أو تلي انتهاء ساعات الدوام الرسمي لليوم الدراسي.

وإضافةً إلى ما سبق، عبر الرئيس «أوباما» كذلك عن نيته إضفاء الطابع الفيدرالي على عمليات الإدارة والإشراف على تطبيق برنامج تحويل المدارس إلى مراكز للتعلم المجتمعي في القرن الحادي والعشرين، وتقليص دور هيئات ومؤسسات المجتمع المحلي في هذا الصدد، جنباً إلى جنب مع وضع معايير مقننة أكثر دقة وتحديداً لاختيار المدارس والمؤسسات التعليمية التي تحصل على المنح المالية للبرنامج، والحفاظ على المستوى الحالي لتمويله الإجمالي بما يتناسب مع إيرادات ومصروفات الميزانية الفيدرالية.

ويعد الرئيس «أوباما»، ووزير التربية والتعليم الأمريكي الحالي «أرني دانكن» من المؤيدين المتحمسين لزيادة مقدار الوقت الذي يقضيه الطلاب داخل مدارسهم، ومؤسساتهم التعليمية، واعتبرت إدارة الرئيس أوباما أن زيادة الوقت المخصص للتعلم بمثابة أحد المبادئ الرئيسة السبع التي ترتكز عليها سياسته التعليمية الجديدة التي دشنتها «وزارة التربية والتعليم الأمريكية» مؤخراً في عام ٢٠٠٩م تحت مسمى «السباق نحو القمة» بهدف الارتقاء بالفرص المتاحة للإبداع والابتكار، وجهود ومبادرات الإصلاح التعليمي لمنظومة التعليم ما قبل الجامعي على مستوى الولايات، والمقاطعات والمناطق المحلية المختلفة بالولايات المتحدة الأمريكية.

وسمحت السياسة التعليمية الجديدة لإدارة الرئيس «أوباما» للولايات الأمريكية بالاستفادة من توظيف التمويل الفيدرالي الذي يقدمه لها برنامج تحويل المدارس إلى مراكز للتعلم المجتمعي في القرن الحادي والعشرين في توفير المخصصات، والاعتمادات المالية اللازمة زيادة الوقت المخصص للتعلم إضافةً إلى الأغراض والاستخدامات التقليدية لهذه الاعتمادات المالية التي عادةً ما كانت تركز بالأساس على برامج أنشطة خارج الصف المطبقة بعد انتهاء

ساعات الدوام الرسمي لليوم الدراسي، وخلال شهور الإجازة الصيفية.

كما عبرت إدارة الرئيس الأمريكي أوباما مؤخراً عن التزامها بالارتقاء ببـرامج أنشـطة خـارج الصـف وبخاصـة: برنـامج تحويـل المـدارس إلى مراكـز للـتعلم المجتمعي في القرن الحادي والعشـرين مـن منظـور تعليمـي جديـد يخفـف مـن الأعباء الجسام التي فرضها قـانون التعلـيم للجميـع (NCLB) الـذي يركـز عـلى تطبيق نظم المحاسبية التعليمية عبر تشـجيع الولايـات الأمريكيـة المختلفـة عـلى وضع، وتطبيق خطط فعالة لإصلاح التعليم، ووضع معايير مرتفعـة لنجـاح كافـة الطـلاب، وسـد الفجـوة التحصـيلية بـين الطـلاب مقابـل التغاضـي عـن بعـض المتطلبات الواردة بنصوص قانون التعليم للجميع.

العامل الاجتماعي:

تتشكل القوى الاجتماعية المؤثرة في النظم التعليمية من الـدين واللغـة إلى جانب التركيب الاجتماعي، فالدين له التأثير المباشر على النظم التعليمية، ومن ثم فإن معظم النظم التعليمية تسير وفق أسس ومبـادئ دينيـة ومدنيـة وتتجسـد هـذه المبادئ في الفرد خلال انتقاله من مرحلة تعليميـة لأخـرى عنـدما يتشـرب قسـطاً معيناً من الثقافة الدينية بجانـب الثقافـات الدنيويـة ليـتمكن مـن الإسـهام في بنـاء مجتمعه.

أن نمو القيم الديمقراطية والعدالة الاجتماعية وظهـور دولـة الرفاهيـة قـد خلق فرصاً جديدةً من التعليم للطبقات المحرومة. وأصبح التعلـيم مـن الحقـوق الأساسية المعترف بها للإنسان. يضاف إلى ذلك أن التحسـن النسـبي المسـتمر في مستويات المعيشة لدى الشعوب وما ارتبط بها من تفجـر لآمالهـا ومطامحهـا قـد ترتب عليه ازدياد الطلب الاجتماعي على التعلـيم طـولاً وعرضـاً. ونعنـي بـذلك زيادة فرص التعليم الإلزامي الإجباري من ناحية أخرى، ونظراً لأن التعلـيم يعتبـر من أقوى أجهزة الحراك الاجتماعي وأكثرها فاعلية بما يحقـق للأفـراد مـن تـرف وتقدم في السلم الاجتماعي.

وقد طفت على السطح العديد من القضايا، والمشكلات الاجتماعية المعاصرة في المجتمع الأمريكي والتي كان من أبرز أسبابها عدم تواجد أولياء الأمور، أو الراشدين في الأسرة باستمرار في المنزل مما أدى إلى ارتفاع معدلات الطلاق، والإحجام عن الزواج لعدم تحمل مسؤولية تكوين أسرة، وكذلك زيادة أعداد الأسر التي يوجد بها أبوين من الملتحقين بسوق العمل.

وفيما يتعلق بمراكز التعلم المجتمعي بالولايات المتحدة الأمريكية فقد شهدت السنوات الماضية نمواً ملحوظاً في اهتمام الرأي العام الأمريكي بالاستفادة من الفوائد، والإيجابيات المتوقعة من برامج وأنشطة مراكز التعلم المجتمعي اجتماعياً على نحو يظهر بوضوح في المؤشرات الهامة الآتية:

- زيادة معدلات الاهتمام، والتغطية الإعلامية لأنشطة برامج خارج الصف، وفعالياتها المختلفة.

- زيادة حجم التمويل الذي تقدمه الحكومة، والهيئات والمؤسسات الخاصة لبرامج أنشطة خارج الصف على المستوى الوطني للبلاد.

- زيادة أعداد برامج أنشطة خارج الصف بكافة أرجاء الولايات المتحدة الأمريكية.

- تدشين برنامج تحويل المدارس إلى مراكز للتعلم المجتمعي في القرن الحادي والعشرين.

وفي سياق متصل فقد شهد عقد التسعينيات من القرن العشرين تغيراً جذرياً هائلاً في فلسفة، وتطبيقات برامج خارج الصف بالولايات المتحدة الأمريكية بلغ ذروته بإنشاء برنامج تحويل المدارس إلى مراكز للتعلم المجتمعي في القرن الحادي والعشرين كتجسيد للتوجه الجديد نحو الاهتمام برعاية وصحة وأمان الطفل النفسي وتحقيقه للأهداف الاجتماعية المنشودة للمجتمع.

واعتبر «كوهين» برنامج تحويل المدارس إلى مراكز للتعلم المجتمعي في

القرن الحادي والعشرين بمثابة أداة فعالة للارتقاء بالتربية الاجتماعية، والوجدانية، والأخلاقية، والأكاديمية للطفل الأمريكي عبر تزويده بمناخ داعم للتعلم، والمشاركة الديمقراطية في الحياة الاجتماعية، والتوافق النفسي الاجتماعي، وتدعم الأسرة الأمريكية أبناءها للالتحاق ببرامج مراكز التعلم المجتمعي، وتسهم في تشجيعهم للمشاركة الفاعلة فيه، وهذا الأمر فيه من الدعم الكبير للمدرسة والطاقم التعليمي وللبرامج التنافسية التي يسعى كل مركز لتقديمها بكفاءة وفعالية.

وقد أسهم الدور التربوي الجديد لأنشطة وبرامج خارج الصف التي يقدمها برنامج تحويل المدارس إلى مراكز للتعلم المجتمعي في القرن الحادي والعشرين وفقاً لقانون «التعليم للجميع» في إحداث فارق ملموس في مستويات التحصيل الدراسي للطلاب الأمريكيين، وبخاصة لفئة الطلاب الفقراء، والمهمشين اجتماعياً، والمنتمين إلى الأقليات العرقية المختلفة في المجتمع الأمريكي، فبالإضافة إلى إبقاء الطلاب بعيداً عن الشوارع، وتزويدهم بخدمات الرعاية التربوية، والحفاظ على سلامتهم في الوقت الذي لا يخضعون فيه لمتابعة ورقابة الآباء، كما أسهم البرنامج أيضاً على نحو ملموس في رفع مستويات التحصيل الدراسي للطلاب ، والارتقاء بقيم التعلم مدى الحياة، وصقل مهارات تنمية الشباب.

وفي المقابل تواجه مراكز التعلم المجتمعي بعض التحديات المختلفة التي تمر بها ومنه العمل على حل كافة مشكلات الأطفال، والمراهقين، والشباب الأمريكيين المعاصرين، إلا أنها أسهمت دون شك في تمكينهم من جني أربع ثمار إيجابية رئيسة هي:

- المشاركة المستدامة في برامج لأنشطة خارج الصف تتميز بالجودة، والفاعلية.

- زيادة معدلات المشاركة في التعلم.

- زيادة معدلات تطبيق مبادئ تكافؤ الفرص التعليمية.
- صقل المهارات الأساسية اللازمة للنجاح في سوق عمل عالمنا المعاصر.

مما تقدم يتضح لنا أن فلسفة هذه المراكز مرت بتحولات وتغيرات أسهمت في دفع عجلة البرنامج إلى المضي قدماً نحو التطور. ومواكبة احتياجات المجتمع المحلي. فمع تعالي الأصوات المناديه بالإصلاح في منظومة التعليم في أمريكا. وبروز حركة وطنية مناديه بتطوير أنشطة وبرامج خارج الصف. والسباق على التفوق لانتزاع الصدارة من الاتحاد السوفيتي التي فاقت أمريكا في غزو الفضاء مما جعلها تدرك تخلفها العلمي والتكنولوجي وتسعى لترميم البناء من جديد والبحث عن مكامن الخلل وإصلاحها. وكذلك مرور المجتمع الأمريكي بموجات من التغيير الاقتصادي والاجتماعي والسكاني التي أسهمت في زيادة الصعوبات على الأسر الأمريكية ومحاولة إيجادها للحلول من خلال تلك البرامج.

وأدت هذه التحديات والتغيرات إلى الحاجة إلى تطوير برامج خارج الصف لمحاولة القضاء على تلك المشكلات أو الحد منها، مما دعا الحكومة الأمريكية والرأي العام إلى تسليط الضوء على تلك البرامج والأنشطة وتكثيف الدعم لها والاهتمام بها، ويعتبر سن قانون التعليم للجميع نقطة تحول في فلسفة البرنامج لما كان له من نقلة نوعية في أهداف البرنامج وتوجهاته واهتماماته، ولما أحدثه أيضاً في هيكلة البرنامج وإدارته التي كانت تدار من قبل الولايات الأمريكية المحلية بعد أن كانت سلطتها فدرالية تتسم بالمركزية.

خامساً: الإدارة والإشراف على البرنامج:

تعتبر إدارة التعليم وشؤونه في النظام الأمريكي من اختصاص الولايات المحلية ويرجع ذلك إلى الإيمان العميق بالتعليم ومبدأ تكافؤ الفرص التعليمية والديمقراطية، لذلك جاءت إدارتهم التربوية تعبيراً عن إيمانهم بترسيخ القواعد

والمفاهيم الديمقراطية بشكل إجرائي وبناءً عليه فهناك ثلاث مستويات تقوم بالإشراف على التعليم في الولايات المتحدة الأمريكية وهي كالآتي: (بدران؛ البوهي، ٢٠٠٠، ٢٢٩)، وتقسيم هذه الجهات المشرفة كما يأتي:

أولاً: مستوى الحكومة الفيدرالية التعليمية:

على الرغم من أن الحكومة الفيدرالية لا تشرف إشرافاً مباشراً على التعليم إلا أنها تسهم إسهاماً فعالاً في كثير من نواحيه ويمثلها مكتب الولايات المتحدة للتعليم وقدتم إنشاؤه عام ١٨٧٦م، وللمكتب ثلاث وظائف رئيسة تشمل البحث التربوي وإدارة شؤون المنح الفيدرالية التعليمية وتقديم الخدمات التعليمية للولايات المتحدة والهيئات القومية بالإضافة إلى جمع الإحصاءات والبيانات اللازمة عن التعليم، ونشر المعلومات عن المدارس، وتشجيع التعليم وللمكتب مستشار للتعليم في وزارة الصحة والتعليم والرفاهية، وقد أصبح مكتب التعليم تابعاً لهذه الوزارة في سنة ١٩٥٣م.

ثانياً: مستوى حكومات الولايات:

التعليم مسؤولية الولايات ولكل ولاية حاكم ينتخب من جانب الشعب وله سلطات كبيرة على التعليم ويوجد في التنظيم التعليمي العام لكل ولاية الهيئات الآتية:

١/ الهيئة التشريعية للولاية: وهي السلطة المختصة برسم السياسة التعليمية وتحديد الاعتمادات المالية للإنفاق على التعليم وإصدار القوانين التعليمية، كما تقوم بتعيين أعضاء مجلس الولاية للتعليم.

٢/ مجلس الولاية للتعليم: يعتبر أعلى سلطة في غالبية الولايات ومهمتها الأساسية هي تخطيط التعليم في ضوء قرارات الهيئة التشريعية واحتياجات الولاية، وتعيين مدير التعليم بالولاية.

٣/ مدير التعليم العام: وهو المدير التنفيذي المسؤول، ويتم تعيينه بمعرفة

حاكم الولاية أو مجلس التعليم. ٤/ مديرية الولاية للتعليم: وتقوم بتنفيذ السياسة التعليمية التي يرسمها ويحددها مجلس التعليم، وتعتبر مديرية التعليم للولاية الهيئة التنفيذية للتعليم بها، وتساعد مدير التعليم على توجيه التعليم والإشراف عليه.

ثالثاً: مستوى المقاطعات المحلية:

تنقسم كل ولاية إلى مدن وقرى ومقاطعات ويوجد بكل منها مجلس هو مجلس التعليم المحلي الذي يضطلع بكل أمور التعليم بتفويض من الولايات التابع لها ويرأس هذا المجلس مدير محلي للتعليم وأعضاؤه جميعهم منتخبون وسلطاتهم واسعة، ويقوم مجلس التعليم المحلي بإنشاء المدارس وإعدادها وصيانتها وتعيين المدير العام المحلي للتعليم، والمعلمين، والموظفين، والإداريين، وتنظيم قبول الطلاب بمختلف المراحل، كما يقرون المناهج ويشرفون على إنفاق الميزانية، ويفرضون الضرائب التعليمية، ويشرفون على جمعها.

أما إدارة وإشراف برنامج مراكز التعلم المجتمعي فقد بمراحل وتطورات عديدة وكبيرة، تبعاً لتعديلات قوانين التعليم بدايةً بقانون التعليم الابتدائي والثانوي الذي كانت فيه الإدارة والإشراف على البرنامج من قبل الحكومات الفيدرالية، ثم تمت تعديلات جوهرية على ذلك القانون وتمت إعادة تسميته بقانون التعليم للجميع الذي أحدث تحولاً جذرياً في مسيرة تطور برنامج تحويل المدارس إلى مراكز للتعلم المجتمعي والذي كان من بنوده نقل سلطة الإدارة والإشراف من الحكومة الفيدرالية إلى حكومات الولايات الخمسين وهذا بدوره جعل البرنامج أكثر ارتباطاً بهيئة التمويل وساعد كذلك في بقاء الهيئة الحاكمة في الولاية على درايةٍ بالمسائل الإدارية المحلية والإقليمية.

ويتشكل هيكل الإدارة والإشراف على مراكز التعلم المجتمعي من نخبة

متميزة ذوي خبرة ودراية باحتياجات المجتمع المحيط بها حيث لا يشترط في أعضاء المركز أن يكون جميعهم تربويون، بل تضم في عضويتها الآباء والشباب والأطفال والمعلمين وإداريي المدرسة ومندوبي قطاع الأعمال والمؤسسات والجمعيات غير الربحية وأعضاءً من الدوائر الحكومية.

ويمتلك مديرو هذه المراكز مؤهلات تربوية قوية وخبرات كبيرة في مجال العمل في الأنشطة، ورغم تباين الخلفيات الفكرية والثقافية لأفراد طاقم العمل إلا أن المشرفين على هذه البرامج يتميزون بخبرات عميقة في الأنشطة وفي العمل الإداري وكذلك في امتلاكهم لمهارات التدريس المهني، وتؤكد الدراسات إلى أن فاعلية برامج مراكز التعلم المجتمعي تعتمد على طاقم عمل مؤهل ومدرب على أعلى مستوى.

ومع تولي الرئيس الأمريكي أوباما مقاليد السلطة تمت إعادة تنظيم لسياسة برنامج مراكز التعلم المجتمعي، وأصبحت هناك نية لدى الحكومة الفيدرالية لإضفاء الطابع الفيدرالي على عمليات الإدارة والإشراف على برنامج تحويل المدراس إلى مراكز للتعلم المجتمعي.

مما تقدم يتبين أن الإدارة والإشراف على مراكز التعلم المجتمعي مرت بتطورات في فلسفتها وإدارتها والإشراف عليها فبعد أن كانت الحكومة الفيدرالية تشرف على مراكز التعلم المجتمعي وتديره وتمارس سلطتها عليه حصل نقل وتبديل للسلطة والإدارة من الحكومة الفيدرالية إلى حكومة الولايات نفسها بحيث تتولى كل ولاية شؤون الإدارة والإشراف، ولكن ربما تعود سلطة الإدارة والإشراف للحكومة الفيدرالية بعد نية الرئيس أوباما إضفاء الطابع الفيدرالي عليها.

سادساً: البرامج والأنشطة:

تقدم مراكز التعلم المجتمعي مجموعةً متنوعةً من الأنشطة والبرامج التي تسهم في توفير فرص تعليمية لأفراد المجتمع فضلاً عن تقديمها مجموعة من

البرامج الوقائية والتوعوية لنبذ ممارسة السلوك المنحرف والعدواني، وتعمل المدارس التي تتلقى تمويلاً لتحويلها إلى مراكز للتعلم المجتمعي أنشطةً وبرامج حيث ينبغي عليها أن تقدم مجموعة ً من الأنشطة تحوي مالا يقل عن أربع من الأنشطة الآتية:

تعليم مبادئ القراءة والكتابة، وبرنامج المواطن الراشد، وخدمات الرعاية اليومية للأطفال والتعليم المتكامل، والخدمات الصحية والاجتماعية، والبرامج الترويحية ، والبرامج الثقافية، والاستفادة من الخدمات التي تقدمها المكتبة المدرسية، وتعليم مهارات تربية الأبناء، وتقديم خدمات الإرشاد المهني والتدريب، وتقديم خدمات تناسب احتياجات ذوي الإعاقات، وذلك من أجل تلبية الاحتياجات المجتمعية في الحصول على مستوى مناسب من التعليم من خلال الدور الذي تقوم به مراكز التعلم المجتمعي فيما تحويه أنشطتها وفعالياتها وبرامجها المقدمة للمجتمع.

خصائص البرامج والأنشطة:

يتمتع القائمون على مراكز التعلم المجتمعي بدراية ووعي بطرائق التعليم الحديث، ويحصل العاملون في مراكز التعلم المجتمعي على قدر كافٍ من البرامج التدريبية المستمرة بهدف ضمان نجاح وفاعلية البرامج المقدمة في هذه المراكز.

ولقد تبين أن جودة طاقم العمل سمة رئيسة جداً في برامج بعد ساعات الدراسة التي تركز على تحسين مهارة القراءة، وعلى وجه الخصوص يجب أن يتلقى طاقم العمل تدريباً على المنهج الدراسي للبرنامج الذي يتم تنفيذه وأن يمتلك هؤلاء الأفراد المعرفة بالمحتوى إلى جانب ضرورة اتسامهم بالمرونة في تعديل مكونات البرنامج من أجل استيعاب وتلبية احتياجات الطلاب المختلفة.

وتفيد دراسة **(Baker et al.2010)** بأن تحقيق معدلٍ عالٍ من الجودة أمرٌ في غاية الصعوبة لاسيما إذا كانت عناصر البرنامج التي تدعم المخرجات عالية

الجودة غير ثابتة مثال ذلك:

- عدم توافر التمويلات المناسبة.
- فريق عمل غير مؤهل.
- معدل سرعة بطيء.

وتواجه المؤسسات الصغيرة ذات مستويات الجودة المنخفضة صعوبة في عمل تحسينات عالية الجودة؛ لأن طريقة تشغيل البرامج لا يمكن تغييرها وأن محاولات إجراء التحسينات غير مستدامة أو مستمرة.

وأكدت جميع الدراسات أن المشاركة في البرامج عالية الجودة أظهرت نتائج إيجابية، فضلاً عن عدم وجود صيغٍ مباشرةٍ للنجاح يمكن الاعتماد عليها في تعزيز جودة البرنامج.

ويجب أن تنفذ مراكز التعلم المجتمعي لأول مرة أنشطة اعتماداً على أبحاث سليمة تساعد الطلاب على التحصيل الأكاديمي بدلاً من الأنشطة التي ببساطة تشغل ساعات خارج الدراسة ، لا شك في أن إعادة ظهور مراكز التعلم المجتمعي في القرن الواحد والعشرين مرة أخرى يعني تحمل برامج خارج الصف مسؤولية ارتفاع التحصيل الأكاديمي لدى الطلاب الذي يعد مكون تقييمي غير مسبوق للبرنامج القومي، وهذا بدوره يؤكد على التحول من برامج تركز أكثر على تنمية الشباب إلى برامج تركز بصورة أكبر على الجانب الأكاديمي وأهداف ترمي إلى مساعدة الطلاب على التحصيل الأكاديمي.

وإضافةً إلى ما سبق، تفي مراكز للتعلم المجتمعي بالمعايير الرئيسة الثمانية الواجب توافرها في البرامج الفعالة لأنشطة مراكز التعلم القادرة على التأثير على نحو إيجابي في الطلاب، وأسرهم التي حددتها «وزارة التربية والتعليم الأمريكية» فيما يأتي:

١- صياغة الأهداف المنشودة، وتوافر الإدارة الجيدة، والاستدامة.

٢- توافر عاملين، ومتخصصين تربويين يتميزون بالجودة.

٣- الأخذ بعين الاعتبار قضايا الصحة، والسلامة، والأمان، والتغذية.

٤- بناء شراكات فعالة مع هيئات ومؤسسات المجتمع المحلي، وهيئات رعاية الأحداث، ومؤسسات تنفيذ وتطبيق القانون، والهيئات والمؤسسات المعنية برعاية الشباب.

٥- المشاركة الفعالة لأولياء الأمور، وأسر الطلاب.

٦- إتاحة فرص إثرائية مناسبة.

٧- الربط، والتكامل بين العاملين بالمدارس والمؤسسات التعليمية أثناء، وبعد انتهاء اليوم الدراسي.

٨- تقويم مستويات تقدم، وفاعلية البرامج المطبقة في بيئة الواقع.

وأكدت دراسة **(Kruczek et al. 2005)** ضرورة شمول مراكز التعلم المجتمعي على ثلاثة تدخلات إرشادية جوهرية هي الإرشاد الفردي والإرشاد الأسري والتوجيه الجماعي، وينبغي أن يحصل طلاب المرحلة الثانوية على الأقل على ساعة واحدة من الإرشاد الفردي والتوجيه الجماعي على الأقل حيث أن خدمات الإرشاد تزود الطلاب بطرائق ونوافذ يمكنهم عن طريقها التعبير عن عواطفهم ومشاعرهم، وأضافت الدراسة أن بعض النواتج المهمة المتوقعة في البرنامج هي التحفيز والهوية الصحية واحترام الذات وعلاقات الأقران التوافقية والخبرات الأكاديمية الإثرائية ومهارات إدارة الصراع.

وينبغي أن تركز مراكز التعلم المجتمعي على التنوع الثقافي والمهارات الاجتماعية شريطة أن يتم تنمية هذه المهارات عن طريق التدريس الخاص ومناقشات المجموعات والعروض ومهارات الاتصال والتفاعل الاجتماعي وورشات العمل سواء للآباء أو للأوصياء الشرعيين. وينبغي أن تشتمل مراكز

التعلم المجتمعي الناجحة على أنشطة تعزز عملية التعلم خلال اليوم الدراسي المعتاد، حيث تشير دراسة (Peotheroe. 2006) إلى أن الأنشطة العملية يمكن أن تمثل عامل جذب واهتمام من جانب الطلاب بعد أوقات الدراسة الرسمية. وهذا بدوره يمكن أن يساعد على عدم شعور الطلاب بالملل وزيادة رغبتهم في المشاركة في مراكز التعلم المجتمعي بعد ثمان ساعات من الدراسة المتصلة يومياً. واستناداً إلى دراسة (Kruczek et al. 2005)ينبغي أن يتكون برنامج اليوم الممتد من إرشاد فردي وإرشاد أسري وتوجيه جماعي إلى جانب ضرورة أن يخاطب المنهج الدراسي الأكاديمي هذه التدخلات.

وتميل مراكز التعلم المجتمعي التي تم هيكلتها وإعدادها بهدف تقديم مدخلات عالية الجودة وفي الوقت ذاته مرنة وممتدة إلى تقديم مخرجات أكثر نجاحاً، وتمتلك مراكز التعلم المجتمعي عالية الجودة خصائص مشتركة وذلك على النحو الآتي: إشراف مناسب من جانب طاقم عمل مهني مُدرب جيداً، ورؤية وأهداف واضحة ومحددة للبرنامج.

من المهم كذلك أن تحافظ مراكز التعلم المجتمعي على أن تكون نسبة المشاركين الكبار للطلاب منخفضة، بمعنى أخر يجب أن تكون نسبة الكبار لمجموعات الأطفال الذين هم في عمر ست سنوات تتراوح بين واحد إلى عشرة أو واحد إلى ستة عشر طالباً.

ومن الجدير بالذكر أن النسب المنخفضة لأعداد المشاركين الكبار في غاية الأهمية لتقديم التدريس الخصوصي خلال برامج مراكز التعلم المجتمعي التي ترمي إلى تحسين مخرجات القراءة لدى الطلاب الذين تنخفض مستويات أدائهم وفي غاية الأهمية كذلك لتوفير وقتٍ إضافي لدروس التقوية لمستويات الطلاب في مادة الرياضيات خلال برامج بعد ساعات الدراسة.

إضافةً إلى ذلك يجب أن تتسم مراكز التعلم المجتمعي بالمرونة والتفاعل مع الاحتياجات المتغيرة للمشاركين في البرامج، واستخدام مواد وأنشطة تناسب

المرحلة العمرية للعناصر المشاركة في مراكز التعلم المجتمعي، والاهتمام بتقييم تقدم وفاعلية هذه البرامج.

فوائد الأنشطة المقدمة للطلاب:

تهدف البرامج والأنشطة التي تقدمها مراكز التعلم المجتمعي إلى استثمار أوقات الفراغ حيث تسهم هذه الأنشطة في تلقي أفراد المجتمع مجموعة من الخبرات والمهارات المتمثلة في الآتي:

١-اكتساب وممارسة مهارات اجتماعية وبدنية وعقلية محددة قد تكون ذات أهمية في مجموعة عريضة من الجوانب الشاملة ومنها المدرسة.

٢-المساهمة في تحقيق الرفاهية والرخاء للمجتمع.

٣-الانتماء إلى مجموعة ذات قيمة ومعروفة اجتماعياً.

٤-بناء شبكات اجتماعية داعمة من الأقران والكبار.

٥-المرور بالتحديات والتعامل معها.

وكما تمت الإشارة آنفاً هناك دعم قوي لمراكز التعلم المجتمعي من جانب مجتمع السلامة العامة، فعلى سبيل المثال لا الحصر يقر تسعة ضباط شرطة من مجموع عشرة ضباط أن التوسع في برامج مراكز التعلم المجتمعي سيحد بصورة كبير من الجرائم والسلوك العدوانية للشباب، وعلاوةً على ما سبق يؤكد هؤلاء الضباط أنه إذا لم تقم أمريكا باستثمارات أكبر في برامج مراكز التعلم المجتمعي من أجل مساعدة الأطفال والشباب في الوقت الراهن، سندفع كثيراً لاحقاً في مكافحة الجريمة، ورفاهية الشعب إلى جانب الجوانب الأخرى.

أمثلة على البرامج المقدمة داخل المراكز:

١-نفذ أحد مراكز التعلم المجتمعي في القرن الحادي والعشرين في المرحلة المتوسطة برنامج كرة القدم للشباب استهدف الطلاب الضعاف في اللغة

الانجليزية، حيث تتوقف المشاركة في برنامج كرة القدم على التسجيل والمشاركة في برامج التدريس المدرسي والقراءة، وتتم متابعة التقدم الأكاديمي للطلاب من قبل المعلمين بصورة أسبوعية وكان يتم دعوة الآباء والأوصياء وأفراد الأسرة إلى مباريات كرة القدم في نهاية الأسبوع لتعزيز مشاركة الأسرة في حياة أبنائهم وفي الأنشطة المدرسية.

(Personal communication with B. O'Neal. site manager. Salt Lake City Schools. Utah. 2003)

٢-دشنت مدرسة هيرتدج وهي مدرسة حكومية للتعليم الثانوي في مدينة نيويورك برنامج اليوم الممتد عن طريق الاستعانة بمنحة مراكز التعلم المجتمعي في القرن الحادي والعشرين؛ بهدف إشراك الآباء وأفراد المجتمع المحيط في المحفل التعليمي في حياة أبنائهم. التي ركزت على دمج الفنون في المنهج الدراسي، ولاريب في أن هذا البرنامج بدأ بميزةٍ تفوق بقية البرامج التي جرى تشغيلها في المجتمعات الأخرى؛ نظراً لأن طبيعة المدرسة على وجه العموم وتركيزها على الفنون يعني وجود رؤية أكثر ترحيباً بأنشطة بناءٍ وإثراءٍ للشخصية. من المحتمل أن يكون هذا هو السبب في استخدام تمويلات مراكز التعلم المجتمعي في القرن الحادي والعشرين في مدرسة هيرتدج لبناء الشخصية وعدم التركيز في أغلب الأوقات على الإثراء الأكاديمي. وعلى الرغم من تقديم حصص دراسية تضم بعض المهارات في مدرسة هيرتدج أثناء ساعات خارج أوقات الدراسة إلا أن جُلَّ تركيز المدرسة كان على الفنون؛ حيث كان لدى الطلاب فرص مقابلة الفنانين الزائرين ومعرفة الكثير عن فنون الوسائط والكتابة.

إضافة إلى ما سبق التحق الطلاب ببرامج تدريسية للفنون والموسيقى مدة تدريسها ثلاث سنوات في مدرسة هيرتدج مقارنة بالبرامج التدريسية التي تصل مدة تدريسها عام واحد في جُل المدارس الأخرى لمدينة نيويورك وكانت النتائج عبارة عن وجود تأثيرات واضحة ومذهلة على نتائج الطلاب في الاختبارات الأكاديمية.

ومن المحتمل أن مطامح الطلاب الذين يحضرون في مدرسة هيرتدج إلى حد ما مقتصرة على الجانب الأكاديمي والسبب يرجع في ذلك إلى طبيعة المنهج الدراسي اليومي ومع ذلك تظل أسرهم قصة مختلفة؛ حيث لاحظت المدرسة قبل الشروع في برنامج اليوم الممتد مشاركة محدودة من جانب الآباء ولكن الأمر اختلف مع البدء في الاعتماد على برامج اليوم الممتد بصورة ملحوظة حيث حققت مشاركة الأسرة فوائد متعددة الأوجه فهي لم تشجع الطلاب على الاضطلاع بدور أكثر فاعلية في مساعيهم التعليمية بل خولت أفراد المجتمع المحيط الفرصة لتصميم وتيسير تنفيذ البرامج التي ستنفذ في المناطق التي يعيشون بها.

فعلى سبيل المثال لا الحصر برنامج مدرسة هيرتدج هو دليل دامغ ومبين على استعداد ورغبة الآباء في الكثير من الحالات في المشاركة وممارسة أدوار فاعلة. إضافة إلى ما سبق تمثل مشاركات الآباء جزءاً من مهمة مدرسة هيرتدج ومن الجدير بالذكر أن حضور ومشاركات الآباء في هذه الأدوار زادت وكانت مرتفعة قياساً بأقرانهم في جُل المدارس الأخرى في المدينة.

ومن الصعب تحديد أسباب انخفاض المشاركة من جانب الآباء قبل تنفيذ منحة مراكز التعلم المجتمعي في القرن الواحد والعشرين؛ حيث يفترض المهتمون بالعملية التعليمية أن ذلك مرده ببساطة إلى الانشغال الشديد من جانب الآباء أو أن بعدهم كان انعكاساً لبعض العوائق الشخصية والاجتماعية والاقتصادية الأخرى. ومع ذلك كان هذا التغيير الدراماتيكي دليلاً واضحا على أن الآباء في الغالب ليس لديهم الموارد الضرورية لممارسة دورٍ أكبر في تعليم أبنائهم واستعدادهم لتغيير أنماط السلوكيات بمجرد أن تظهر الفرصة.

٣-يقدم برنامج التميز الذي تم تنفيذه بمنحة مراكز التعلم المجتمعي في القرن الواحد والعشرين في مدينة سنترال فولز**Central Falls** بجزيرة رود مجموعة عريضة من الأنشطة التعليمية وبناء الشخصية لأفراد المجتمع المحيط؛ حيث أن

وقوع نسبة ثلاث وثلاثين بالمائة من الأطفال القُصر الـذين يعيشـون تحـت خـط الفقر في هذه المدينة جعل من الضروري توافر مثل هـذه الأنشـطة، إضـافة إلى مـا سبق اختارت مجموعة كبيرة من أفـراد المجتمـع المحـيط كافـة الخـدمات التـي يرونها ضرورية بدلاً من ضرورة الالتزام بالأهداف المحددة مسبقاً.

وتضم البرامج أنشطة متمركزة حول البعد الأكاديمي على غرار التـدريب عـلى مبادئ القراءة والكتابة إلى جانب تقديم مثل هذه البرامج خدمات صـحية وعقليـة وألعاب من شأنها تنمية التفكير الناقد مثال ذلك لعبة الشطرنج. كان تحدياً واضحاً تقرير التـأثيرات الدقيقـة لهـذه البـرامج عـلى الحيـاة داخـل المجتمـع؛ لأن هـذه التغييرات في الغالب كان سببها مجموعة عريضة من العوامل: عـلى سـبيل المثـال كانت مدينة سنترال فولز أكثر مدن جزيرة رود كثافةً وفقراً في ذات الوقـت عـلاوة على أن هذه المدينة سجلت أعلى معدلات الحراك الاجتماعي في الولاية الأمريكية (جزيـرة رود) نظـراً لأن نصـف الطـلاب تقريبـا المسـجلين في شـهر سـبتمبر لا يستمرون في المدرسة حتى نهاية العام الدراسي. ولكن في السنوات التـي تخللـت الفترة بين عـامي ١٩٩٧م و٢٠٠٠م حيـث كـان برنـامج التميـز قيـد الاسـتخدام انخفضت نسبة التسرب التعليمي انخفاضاً واضحاً من خمس وخمسـين بالمائـة إلى ثلاث وثلاثين بالمائة زيادة عـلى أن نتـائج هـذا البرنـامج كانـت واضـحة وجليـة وأسباب هذا التغيير كان موضـع نقـاش وجـدال. حيـث أن الـبعض أكـد عـلى أن برنامج التميز هو المسؤول عن إحداث مثل هـذه التغييـر بينمـا رأى الـبعض بـأن ذلك غير مؤكد. ومع ذلك كانت الاحتمالية المؤكدة أن هذا الانخفـاض في نسـبة التسرب التعليمي يعود بصورة جزئية إلى برنـامج التميـز، ولا يجـري تنفيـذ جميـع برامج خارج الصف داخل المـدارس، حيـث أن الكثيـر مـن البـرامج المنفـذة في المجتمع معروفة بمسمى « المؤسسات المجتمعية». وتعتبر هـذه البـرامج مـلاذاً آمناً للكثير من الطلاب في الجوار.

٤-ومن أمثلة المؤسسات المجتمعيـة البـارزة مدرسـة «**Beacon School**».

وتوجد هذه المؤسسة في مدينة نيويورك ومن أهدافها الرئيسة استخدام مبنى المدرسة في الأنشطة الشبابية في الساعات غير الرسمية للدراسة، وبدأت هذه المدارس في إدارة الخدمات الشبابية في مدينة نيويورك وعملت عدد من الساعات تتراوح من ثلاث عشرة ساعة إلى أربع عشرة ساعة يومياً، وشارك الطلاب المسجلون في هذا البرنامج في الأنشطة المدنية التي تشتمل على مشاريع تشجير الأشجار والإعداد لاختبار **SAT** وتبني برنامج **Highway Program**.

٥-أما في وسط غرب البلاد، يسمى برنامج خارج الصف « جسور النجاح»، ويعمل هذا البرنامج في إنديانا بوليس عاصمة مدينة انديانا الأمريكية بالتعاون مع مؤسسة « **United Way**»، واستطاع برنامج « جسور النجاح» جلب الكبار الذين يمارسون مهن ذات صلة بالصحة النفسية والفنانين والعاملين في ميدان الثقافة والمعلمين من أجل تقديم الأنشطة وخدمة الطلاب أثناء ساعات خارج أوقات الدراسة الرسمية.

٦-ومن ضمن البرامج برنامج « منطقة أطفال هارليم» هو برنامج معروف على نطاق واسع يعمل كمؤسسة مجتمعية ويقدم خدمات ومساعدات صحية ونفسية، وقد تأسس برنامج « منطقة أطفال هارليم» في عام ١٩٧٠ حيث بدأ كمركز يحمل مسمى «مركز ريهدلين» ويهتم بتسرب الطلاب من المدارس، وبحلول عام ١٩٩٠ تغير مسمى المركز وأصبح يحمل مسمى برنامج « منطقة أطفال هارليم» وركز على تقديم خدمات إضافية للطلاب في أربع وعشرين وحدة في منطقة هارليم بمدينة نيويورك. ويتمثل الهدف الأساس لبرنامج « منطقة أطفال هارليم» في تقديم مجموعة من الخدمات المجتمعية لذا سيحفز الطلاب لمواصلة التعليم الجامعي وسيحصلون على الدعم من جانب الكبار والأصدقاء.

وأكد عدد كبير من الباحثين أن تكلفة تشغيل برنامج بحجم هذا البرنامج الذي يشتمل على خدمات أكاديمية واجتماعية، باهظة التكلفة، ففي الوقت الراهن يحتاج برنامج « منطقة أطفال هارليم» ١٦.٠٠٠ ألف دولار أمريكي لتقديم

الخدمات التعليمية لكل طالب من طلاب مدرسته المستقلة مقارنة بالمبلغ الـذي تدفعه المدرسة الحكومية الذي يبلغ ١٤.٤٥٢ ألف دولار أمريكي.

وقامت ولاية كاليفورنيا بتمويل منهجية مجتمعية شاملة عن طريـق برنـامج يسمى ببرنامج البداية الصحية منذ عام ١٩٨٩م تعمـل عـلى تـوفير جميـع المـوارد والبرامج التي تضم العناية قبل وبعد أوقات الدراسة الرسمية التي تستهدف دعـم الأسر على المستوى المحلي، وتربط منهجية مجتمع الأطفال والأسـر بالخـدمات الأكاديمية والصحية والمجتمعية إلى جانب الموارد الأخرى التي تساعد على إزالة الحواجز أمام التعليم ودعم النجاح الأكاديمي.

٧-وهناك مشروع يسمى « الطريق الموحد » الذي عمل على دعـم الجهـود المبذولة لتدريس القراءة في برامج خارج الصف وعمل عـلى ضـمان قـراءة جميـع الأطفال عند وصولهم الصف الرابع بما يتناسب مع هذه المرحلة العمرية، حيـث استخدم المشروع منهجية ذات ثلاث شعب: الشـعبة الأولى تقـوم عـلى التـدريس بعد أوقات الدراسة الرسمية للطلاب المعرضين للخطر بداية من مرحلة الحضانة وحتى الصف الثالـث والشـعبة الثانيـة تقـوم بتـوفير الأدوات والمـوارد اللازمـة للطلاب بينما تقوم الشعبة الثالثة على توفير برامج القراءة الصيفية للطلاب.

٨- وهناك برنامج متشجن في ولاية متشـجن ويبنـى برنـامجهم الأكـاديمي حسب ما يتعلمه الطلاب خلال اليوم الدراسي المعتـاد وكيـف أن هـذه البرنـامج تقوم بتكملـة وإتمـام الأنشـطة في المـنهج الدراسـي اليـومي ، وعـلى الـرغم مـن تمويلات مراكز التعلم المجتمعي في القرن الواحد والعشرين القـومي المقصـورة على أنشطة معينة تستطيع كل ولاية من الولايات الأمريكية على حدة تحديد دليلها الإرشادي الخاص بها ، ويتمتع برنامج متشـجن بشـروط محـددة لبـرامج خـارج الصف؛ لذا يقدم كل مركز من مراكز التعلم المجتمعي في القرن الواحد والعشرين برنامجاً منفرداً يرضي احتياجات المدرسة التي يقـوم عـلى خـدمتها مثـال ذلـك : الطبيعة الطوبوغرافية للطـلاب أو التحـديات الأكاديميـة المحـددة التـي يواجهـا

هؤلاء الطلاب.

٩-علاوة على ما سبق يتم تقديم البرامج التلفازية التي ترمي إلى الوصول إلى الأسر المحفوفة بالخطر، فعلى سبيل المثال لا الحصر انطلق البرنامج المسمى ببرنامج « مستعد أن أتعلم» المصرح به وفق قانون التعليم الابتدائي والثانوي لعام ١٩٦٥ وتعديله بموجب قانون تحسين المدارس الأمريكية لعام ١٩٩٤ بهدف تقديم برامج تعليمية لطلاب مرحلة الحضانة وطلاب المرحلة الابتدائية وأسرهم.

وتُنفذ البرامج بالشراكة والتعاون مع خدمة هيئة الإذاعة الحكومية على غرار برنامج قصص التنين، وبَينَ الأُسُود حيث أن الهدف من تصميم هذه البرامج هو:

- تصميم برامج تعليمية لأطفال الحضانة ولطلاب السنوات الأولى في المرحلة الابتدائية وأسرهم.
- تصميم برامج ومواد تعليمية بهدف زيادة الاستعداد المدرسي لدى أطفال مرحلة ما قبل المدرسة الذين ينتمون لأسر لا تتقن اللغة الإنجليزية ولزيادة معرفة الأسرة بمبادئ القراءة والكتابة.
- تصميم مواد وخدمات دعم مصاحبة تحث على الاستخدام الفعال للبرامج التلفزيونية التعليمية.

أمثلة على الأنشطة المقدمة:

تتنوع الأنشطة التي تقدمها مراكز التعلم المجتمعي بما يتناسب مع قدرات وتجهيزات كلاً من هذه المراكز، ووفق ما تضمنته استراتيجياتها وخططها وأهدافها التي رسمتها للنهوض بمجتمعاتها تربوياً وتعليمياً وترفيهياً،

وتعدد هذه الأنشطة جاء ليلبي احتياجات جميع فئات المجتمع وشرائحهم خاصةً طلاب المدارس، ومن أبرز هذه الأنشطة ما يأتي:

١-التعليم العلاجي والإثراء الأكاديمي.

٢-تعليم الرياضيات والعلوم

٣-تعليم الفنون والموسيقى

٤-ريادة التعليم.

٥-التدريس الخاص والإشراف

٦-الكفاية في اللغة الانجليزية وتعلم مهارات اللغة

٧-الأنشطة الترويحية

٨-الاتصال عن بعد والتعليم التكنولوجي

٩-خدمات المكتبة الممتدة.

١٠-مشاركة أولياء الأمور ومعرفة الأسرة بمبادئ القراءة والكتابة.

١١-مساعدة الطلاب الذين يعانون من مشكلات سلوكية.

١٢-برامج التوعية ضد المخدرات والسلوكيات العدوانية وبرامج الإرشاد النفسي الشخصية.

١٣-خدمات فئة ذوي الإعاقات.

إضافةً إلى ما سبق من أنشطة تقدم مراكز التعلم المجتمعي في القرن الواحد والعشرين دورات رياضية منظمة وبرامج رسم ودروس لتعليم صناعة الفخار، ونوادي المسرح، ويستخدم جُل مراكز التعلم المجتمعي في القرن الحادي والعشرين جميع أنشطة المرح كحوافز لحث الطلاب على الأداء الأكاديمي وتحقيق النجاح.

مما تقدم يتبين التنوع في البرامج والأنشطة المقدمة من مراكز التعلم المجتمعي لتكون محفزةً للطلاب خاصةً وأفراد المجتمع عامةً للالتحاق بها على

الرغم من اهتمامها بشكل كبير بالجانب الأكاديمي والتحصيلي للطلاب، ولكنها تهتم بذلك لتبني اقتصادها المعرفي مستقبلاً بشكل متميز ولتحقق التقدم في جميع المجالات.

سابعاً: معايير اختيار مراكز التعلم المجتمعي:

عند رغبة المدارس للتحول لمراكز تعلم مجتمعي عليها القيام بتقديم طلبات رسمية لوزير التعليم للحصول على الموافقة من وزير التعليم بعد استيفائها مجموعةً من المعايير الأساسية اللازمة التي تؤهلها للحصول على المنح المقدمة من الحكومة لتصبح مراكز للتعلم المجتمعي وتشمل المعايير الأساسية ما يأتي:

١/ رسم الخطط التنفيذية وتحديد الأهداف العامة الإجرائية للتحول المجتمعي.

٢/ عمل تقويم للموارد المتاحة في المراكز والاحتياجات اللازمة لها وكيفية استغلال الموارد وتأمين الاحتياجات.

٣/ تقديم عرض للبرامج والأنشطة والمشروعات المقترح تنفيذها في هذه المراكز.

٤/ وصف الآليات المقترحة للإعلان عما يقدم في مراكز التعلم المجتمعي من برامج وأنشطة وأهداف بطريقة سهلةٍ وواضحة لأفراد المجتمع، باستخدام قنوات الاتصال المرئية، والمسموعة، والمقروءة لضمان وصولها لأفراد المجتمع المحلي.

٥/ توضيح الجهود التشاركية التي ستبذل من قبل مؤسسات المجتمع الحكومية والخاصة الربحية والغير ربحية وكيفية توثيق العلاقات بينهما لدعم هذه المراكز.

٦/ توفر التجهيزات التقنية الحديثة اللازمة لاستخدامها في أغراض التعليم

والتدريب المهني.

٧/ صياغة دليل تنظيمي يحدد القواعد واللوائح التنظيمية لعمل المركز.

وبعد استيفاء تلك المعايير يتم تقديم طلبات الحصول على منح للبرنامج من وزير التربية والتعليم الأمريكي الذي يقوم بدراسة تلك الطلبات وإعطاء الأولوية للبرامج المستوفية لتلك المعايير والقادرة فعلاً على الوفاء باحتياجات المجتمع المحلي، وإعطاء فرصة للمراكز التي لم تستوف المعايير للوفاء ببقية المعايير ومن ثم الموافقة على طلبها لاحقاً.

ثامناً: التمويل:

تعتمد مراكز التعلم المجتمعي في التمويل على مصادر متنوعة من داخل كل ولاية، وقد حاولت العمل دون المطالبة بأي دعم فيدرالي، ولكنها لم تستطع مواصلة العمل في هذه البرامج لفترة طويلة، لأنها في حاجةٍ لتطبيق استراتيجية مالية بشكل مخطط ومنظم وفاعل لأنها في حاجة لاستراتيجية مالية تطبق بفعالية وصدق من أجل تحقيق الديمومة والاستمرارية وهو ما تجده في التمويل الحكومي، وهذا ما أكدته دراسة

ونتيجةً للاهتمام المتزايد من قبل هذه المراكز في الحصول على موارد مالية للإنفاق بسخاء على برامجها وضمان التوسع والانتشار والاستمرارية اهتمت الحكومة الفيدرالية بهذا الأمر فسنَّت قانون التعليم للجميع الذي أحدث أثراً في مراكز التعلم المجتمعي، وجعل الحكومة الفيدرالية تتخلى عن المركزية في التمويل وتعطي الصلاحيات للولايات الإقليمية والحكومات المحلية، لأنها هي الأعرف باحتياجات شبابها ومجتمعها وتستطيع أن تقوم بعمل استراتيجيات توزيع عادلة ومنظمة للتمويل.

ونتناول التمويل في مراكز التعلم المجتمعي في الولايات المتحدة الأمريكية من خلال النقاط الآتية:

١-ميزانية البرنامج:

يخول القانون الحالي للتعليم للجميع للقائمين على الإدارة والقيادة التنظيمية لأنشطة برنامج تحويل المدارس إلى مراكز للتعلم المجتمعي حق التصرف في المخصصات المالية الإجمالية للميزانية المرصودة للإنفاق على البرنامج، ويبلغ الحجم الإجمالي لميزانية برنامج تحويل المدارس إلى مراكز للتعلم المجتمعي ٢٠ مليون دولار أمريكي للعام المالي (١٩٩٥-١٩٩٦م)، ولمدة أربعة أعوام مالية قادمة قابلة للتجديد مستقبلاً.

وقد أسهم قانون التعليم للجميع في زيادة حجم الميزانية الإجمالية-بشكل تصاعدي تراتبي على مدار الست سنوات المالية على النحو الآتي:

- بليوناً و٢٥٠ مليون دولار أمريكي لميزانية العام المالي القادم (٢٠٠١-٢٠٠٢م).
- بليوناً و٥٠٠ مليون دولار أمريكي لميزانية العام المالي (٢٠٠٢-٢٠٠٣م).
- بليوناً و٧٥٠ مليون دولار أمريكي لميزانية العام المالي (٢٠٠٣-٢٠٠٤م).
- بليوني دولار أمريكي لميزانية العام المالي (٢٠٠٤-٢٠٠٥م).
- بليونين و٢٥٠ مليون دولار أمريكي لميزانية العام المالي (٢٠٠٥-٢٠٠٦م).
- بليونين و٥٠٠ مليون دولار أمريكي لميزانية العام المالي (٢٠٠٦-٢٠٠٧م).

٢-**الاستقطاعات المالية**: يحق لوزير التربية والتعليم الأمريكي قانوناً استقطاع الأموال من المخصصات، والاعتمادات المالية المرصودة لمنح برنامج تحويل المدارس إلى مراكز للتعلم المجتمعي في القرن الحادي والعشرين خلال أي عام مالي بنسبة استقطاع لا تتجاوز ١٪ للتطبيق العملي في الحالات الآتية:

• استقطاع أية مبالغ مالية ربما تكون ضرورية لمنح جوائز تميز للحاصلين على منح البرامج الممولة فيدرالياً (مع الأخذ بعين الاعتبار الشروط، والضوابط التنظيمية لكل منحة على حدة).

• يجب ألا يتجاوز الحجم الإجمالي للاستقطاعات المالية نسبة ١٪ من إجمالي ميزانية البرنامج، وأنشطته المختلفة المطبقة ذات الصلة المطبقة على المستوى الوطني الأمريكي التي يمكن في هذه الحالة استقطاع النسبة المطلوبة منها مباشرةً، أو من خلال منحها وتعاقداتها الخارجية، مثل: خصم مستحقات مالية نظير تقديم خدمات المساعدة، والدعم الفني للكيانات التنظيمية المؤهلة للحصول على التمويل الفيدرالي للبرنامج وفقاً للقانون الحالي، أو للمساعدة في إجراء دراسات تقويمية للبرنامج على المستوى الوطني للبلاد.

• يجب ألا يتجاوز حجم الاستقطاعات المالية نسبة ١٪ من إجمالي المخصصات المالية المرصودة للمدارس الواقعة بالمناطق الفقيرة أو النائية، أو التي تقدم خدماتها لسكان البلاد الأصليين من الهنود الحمر بهدف تمكين هذه المناطق المهمشة من تحقيق الأهداف المنشودة لبرنامج تحويل المدارس إلى مراكز للتعلم المجتمعي في القرن الحادي والعشرين.

٣-**المخصصات المالية للولايات المختلفة**: ويشمل ذلك بعدين رئيسيين هما: التحديد للمخصصات، وإعادة التوزيع للمخصصات.

• تحديد المخصصات المالية: يجب على وزير التربية والتعليم الأمريكي منح كافة الولايات الأمريكية اعتمادات مالية مناسبة لتطبيق البرنامج تتوافق مع بقية الولايات الأخرى المناظرة لكل عام مالي على حدة من منظور يأخذ في الاعتبار حجم الاستقطاعات المالية، وميزانية العام المالي السابق، وبنود الميزانية الجديدة للعام المالي الجديد.

• إعادة توزيع المخصصات المالية غير المستغلة عملياً: في حالة عدم تلقي أي من الولايات الأمريكية للمخصصات المالية المرصودة لها لعام مالي معين

لأي سبب من الأسباب؛ فإنه يجب على وزير التربية والتعليم الأمريكي إعادة توزيع هذه المخصصات المالية غير المستقلة على بقية الولايات الأخرى بما يتوافق مع الواقع الراهن على الأرض، وبنود الميزانية الواردة بالقانون الحالي.

٤ -أوجه مجالات صرف الولايات المختلفة للاعتمادات المالية:

لكل ولاية أمريكية حق التصرف في مخصصاتها واعتماداتها المالية بنسبة لا تتجاوز ٩٥ ٪ من إجمالي الاعتمادات المالية المرصودة لكل ولاية أمريكية عن كل عام مالي تمنح فيه هذه المخصصات المالية للإنفاق على كياناتها التنظيمية المؤهلة للحصول على التمويل الفيدرالي من برنامج مراكز التعلم المجتمعي.

ويحق للمسؤولين عن صرف وتوزيع الدعم المالي الممنوح لكل ولاية أمريكية التصرف فيما نسبته ٥ ٪ من إجمالي الاعتمادات المالية المرصودة للولاية عن كل عام مالي بحيث يكون الصرف في البنود الآتية:

إدارة الاعتمادات المالية على مستوى الولايات المختلفة:

يسمح قانوناً لأي من إدارات التربية والتعليم الإقليمية بالولايات الأمريكية الخمسين بخصم نسبة لا تزيد عن ٢ ٪ من إجمالي مخصصاتها المالية الممنوحة لها تحت أي من البندين الآتيين وهما:

- فرض رسوم إدارية على اضطلاعها بالمهام، والمسؤوليات الموكلة إليها بالإشراف على تطبيق البرنامج على مستوى ولايتها.

- تخطيط البرامج، وتقييم مستوى الجودة للمدارس والمؤسسات التعليمية التي تقدم طلبات للحصول على منح البرنامج، والإشراف على تقديم المنح المالية للمدارس.

الأنشطة المالية للولايات المختلفة: يسمح قانوناً لإدارات التربية والتعليم بالولايات الأمريكية المختلفة باستقطاع نسبة لا تزيد عن ٣٪ من إجمالي ميزانية

المنح المالية الممنوحة لولاياتها في تقديم ما يأتي:

- توفير المساعدة اللوجستية اللازمة وتقديم خدمات التدريب والتنمية المهنية، والمساعدة الفنية اللازمة لدفع عجلة التطبيق العملي للبرنامج، وأنشطته المختلفة.
- إجراء عمليات التقويم الشامل لفاعلية البرنامج، وأنشطته المختلفة (سواءً تم ذلك على نحو مباشر، أو من خلال التعاقد الخارجي مع مؤسسات أخرى للإشراف على تقديم هذه الخدمة المطلوبة.

يتضح مما سبق أن الحكومة الفيدرالية نجحت في التخلص من الأعباء المالية من خلال إصدار قانون التعليم للجميع الذي تم بصدوره نقل السلطة والتمويل من الحكومة الفيدرالية إلى الحكومات في كل ولاية التي بدورها تقوم بالبحث عن مصادر لتمويل مراكز التعلم المجتمعي التابعة لها، وإن كانت كل ولاية حاولت تسيير أمور مراكزها دون الحصول على تمويل فيدرالي إلا أنها لم تستطع الصمود طويلاً، ولكنها تقوم بتمويل مراكز التعلم بها بالمشاركة مع الحكومة الفيدرالية من خلال التقدم بطلب منحة لمراكزها المجتمعية.

تاسعاً: الشراكات المجتمعية:

يعتبر تكوين الشراكات بهدف مشاركة الأسر في تخطيط وأنشطة البرنامج وتشجيع الاتصال بين أولياء الأمور والعاملين في البرنامج وكسب المشاركة المجتمعية؛ عناصر رئيسة لنجاح وفاعلية مراكز التعلم المجتمعي وتظهر مشاركة الآباء وأفراد المجتمع كعناصر تطوعية في بعض الحالات تدعم مشاركتهم فرق مراكز التعلم المجتمعي.

ويضع التشريع القانوني على رأس الأولوية. مراكز التعلم المجتمعي في القرن الحادي والعشرين التي تتضمن هيئات التعليم المحلية كالإدارات التعليمية والمدارس وما إلى ذلك من كيانات تعليمية وعلى الأقل مؤسسة واحدة شريكة ،

قد يضم الشركاء مراكز تنمية الشباب المحلية والمعسكرات والمراكز المجتمعية ومؤسسات رعاية الأطفال والمؤسسات الدينية والأعمال التجارية والكليات والجامعات وغيرهم من المؤسسات ذات الصلة، وعلى مر التاريخ تحولت المباني المدرسية إلى مراكز للتعلم المجتمعي في القرن الحادي والعشرين على الرغم من أن إعادة الإجازة القانونية تسمح بأن تخدم المؤسسات المجتمعية هذا الدور.

وهدفت الشراكات التي أخذت صور برامج تعاون مجتمعية وائتلافات ومجالس في الغالب إلى البناء على الاحتياجات الأخرى في المدارس، وتشمل قائمة أعضاء هذا الائتلاف والتشارك على الآباء، والأوصياء، والأطفال، والشباب. والمعلمين. وإداري المدرسة. ومندوبي قطاع الأعمال المحلي. والمؤسسات التي لا تهدف إلى الربحية ووكالات الخدمات الاجتماعية والحكومية المحلية وجرى التأكيد على نقاط القوة داخل المجتمع وموارد المجتمع فضلاً عن تحديد الفجوات وجوانب النقص داخل المجتمع. وتحاول هذه الشراكات تغطية الاحتياجات الناقصة وتعمل بصورة استراتيجية في سبيل الحصول على برامج ودعم إضافي للمجتمع المدرسي.

وتنتشر المؤسسات المجتمعية على نطاق واسع في الولايات المتحدة الأمريكية ومنها المؤسسات التي تهتم بالتربية والتي لها دور مهم وكبير تؤديه لتنمية المجتمع وذلك من خلال ما تقدمه تلك المؤسسات من دراساتٍ. أو دوراتٍ تدريبية. أو تصميم. وإنتاج للمواد التعليمية. وكذا المناهج. والمقررات الدراسية. علاوةً على تقديم المشورة التربوية والعمل على جمع المعلومات حول التعلم بين الجهات الحكومية وغير الحكومية وقياس مخرجاته ومدى تأثير السياسات التعليمية المتبعة من خلال السلطة التي تشرف عليها والرؤية الاستراتيجية المشتركة، وأيضاً من خلال تطوير رأس المال الاجتماعي والفكري في المجتمع المحلي ، ومن هذه المؤسسات التي ساهمت في تقديم هذه الخدمات ما يأتي:

فقد أنشأ السيد «تشارلز ستيوارت موت» (١٨٧٥-١٩٧٣م) مؤسسة «تشارلز ستيوارت موت» (**www.mott.org**) في عام(١٩٢٦م) بمدينة فلينت **Flint** بولاية ميتشغان الأمريكية كإحدى مؤسسات المجتمع المدني التي سرعان ما حازت على شهرة، وانتشار واسع النطاق بالولايات المتحدة الأمريكية تجسيداً لرؤيته التي تنادي بأن جودة حياة كل إنسان ترتبط على نحو وثيق برفاهية مجتمعه على كلا المستويين المحلي، والدولي ، وتركز المؤسسة في منظومة عملها حالياً على تحقيق الأهداف السبعة الرئيسة الآتية وهي:

١- إعداد مواطنين صالحين يتميزون بالاعتماد على النفس عبر توسيع نطاق قدرتهم على تحقيق أهدافهم المنشودة في الحياة.

٢- تمكين الأفراد من العيش، والتعاون معاً لخلق نوع من الشعور بالحس المجتمعي سواء كان ذلك على مستوى المنطقة المحلية فقط، أو حتى المجتمع الدولي.

٣- بناء مجتمعات فعالة عبر إقامة الشراكات القادرة على توفير أساس متين لإحداث التغيير الإيجابي.

٤- تشجيع المشاركة المسؤولة لمواطني المجتمع والعمل على تحقيق التلاحم الاجتماعي بين كافة أعضاء المجتمع الواحد.

٥- الارتقاء بالتمكين الاجتماعي، والاقتصادي، والسياسي لكافة الأفراد، والمجتمعات بهدف الحفاظ على المبادئ، والحقوق الديموقراطية الأساسية.

٦- تنمية الكفايات القيادية اللازمة للبناء على احتياجات وقيم أفراد المجتمع، وإلهام تطلعات الآخرين.

٧- احترام تنوع الحياة الإنسانية عبر الحفاظ على استدامة البيئة الطبيعية، والبشرية للإنسان.

ووفقاً لـ «هيرست وتشنج» فقد انتهزت مؤسسة «تشارلز ستيوارت موت»

بشكل خاص الفرصة للارتقاء ببرامج أنشطة خارج الصف، والشراكات الفعالة بين المدارس، ومجتمعاتها المحلية عبر زيادة نصيبها من التمويل الفيدرالي.

ومن هذا المنطلق أشار «ساك» بوضوح إلى أن اهتمامات المؤسسة المذكورة كانت تشبه إلى حد كبير مثيلاتها لدى وزير التربية والتعليم الأمريكي في ذلك الوقت ريتشارد ريلي الذي كان يؤمن بقوة بأهمية الشراكات المجتمعية كأداة فعالة لتطوير السياسات التعليمية وهي نفس وجهة النظر التي أكدتها كذلك دراسة أخرى تالية لـ «يترسون» كانت قد أشارت إلى اشتراك الاثنين في الإيمان بأهمية ضخ الاستثمارات المالية لتطوير برامج أنشطة خارج الصف وبخاصة برنامج تحويل المدارس إلى مراكز للتعلم المجتمعي في القرن الحادي والعشرين.

وفي ظل ضمان تعهد مؤسسة «تشارلز ستيوارت موت» باستثمار مبلغ مليوني دولار أمريكي لتقديم المساعدة والدعم الفني، والتدريب، والتنمية المهنية للقائمين على برامج أنشطة خارج الصف بالولايات المتحدة الأمريكية لم يواجه الوزير «ريلي» صعوبات كبرى في إقناع الرئيس الأمريكي الأسبق كلينتون بدعم جهود توسيع، وتطوير برنامج تحويل المدارس إلى مراكز للتعلم المجتمعي في القرن الحادي والعشرين الذي صدر قانون تدشينه رسمياً عن الكونجرس الأمريكي في عام ١٩٩٤م، وفي هذا الإطار يلاحظ أن الرئيس الأمريكي، وقرينته السيدة الأولى «هيلاري كلينتون كانا أصلاً من الداعمين الأقوياء لتطوير برامج رعاية الأطفال.

وتعتبر مؤسسة **Charles Steward Foundation**، من المؤسسات التي تقدم مساهمات مالية أساسية في مبادرات خارج الصف، فهذه المؤسسة على سبيل المثال ساهمت بثلاث وثمانين مليون دولار لزيادة عدد برامج خارج الصف، وما يثير الدهشة هو أن تزايد التمويلات المالية الخاصة يوازي زيادة إقامة المعاهد الدراسية بعد ساعات الدراسة الرسمية التي تركز على تطوير المنهج الدراسي واستخدام تدريبات واعدة وتوفير فرص القيادة وشبكات العمل إلى جانب التنمية

المهنية للعاملين ذات الصلة بأوقات خارج الدراسة.

ويشير «ماهوني.وزيجلر» دوره إلى أنه خلال شهر فبراير من عام ٢٠٠٣م، نشرت مؤسسة «ماثيماتيكا» لبحوث السياسات التعليمية (www.mathematicampr.com) وهي واحدة من أشهر المؤسسات البحثية الأمريكية المتخصصة في بحوث السياسات التعليمية نتائج دراسة علمية تعاقدت على إجرائها مع وزارة التربية والتعليم الأمريكية لتقويم فاعلية تطبيق برنامج تحويل المدارس إلى مراكز للتعلم المجتمعي في القرن الحادي والعشرين خلال السنة الأولى من عدة سنوات متعاقبة لعملية التقويم المنهجي المنظم.

ويوضح «ديناريسكي وزملاؤه» أنه تم التعاقد مع المؤسسة المذكورة لإجراء هذه الدراسة التقويمية خلال إدارة الرئيس الأمريكي الأسبق «كلينتون»، وقد كشفت نتائجها الأولية عن عدم تأثير برنامج تحويل المدارس إلى مراكز للتعلم المجتمعي في القرن الحادي والعشرين بشكل ملموس في نسبة الأطفال الذين يتلقون خدمات الرعاية التربوية، والتعليمية خارج الصف بعد انتهاء ساعات الدوام الرسمي لليوم الدراسي، كما لم يتمتع كذلك بأي تأثير إيجابي في سلوك الطلاب.

ولاحقاً، توصلت المراحل الأخرى التالية من هذه الدراسة التقويمية أيضاً إلى مساهمة برنامج تحويل المدارس إلى مراكز للتعلم المجتمعي في القرن الحادي والعشرين في تحقيق قدر محدود للغاية من الفوائد الدراسية من حيث رفع مستويات تحصيل الطلاب على الرغم من توصل الدراسة إلى أن البرنامج يساهم بالفعل في تحقيق عدد من الفوائد الإيجابية الأخرى من المنظور التربوي شملت ما يأتي:

- زيادة معدلات مشاركة الآباء، وأولياء الأمور في العملية التعليمية.
- إحداث بعض التحسن الطفيف في درجات التحصيل الدراسي للطلاب في مادة الرياضيات.

• تحسين الدرجات التحصيلية، ومعدلات الحضور والانضباط الدراسي لطلاب الأقليات المنتمين إلى فئتي الزنوج السود، وذوي الأصول اللاتينية.

وبالتالي فقد ارتكز الرئيس «بوش» على تقرير مؤسسة «ماثيماتيكا» السلبي السابق الذكر أعلاه في اتخاذ قراره الذي يقضي بإنفاق هذه الموارد المالية على البرامج التربوية، والتعليمية التي ثبت بالفعل فاعليتها في التطبيق العملي باعتبار ذلك يمثل الأولوية الرئيسة في أجندة عمل إدارة الرئيس «بوش» وتحديداً البرامج المقدمة للطلاب الفقراء والمهمشين والمنتمين إلى الأقليات العرقية في المجتمع الأمريكي، إضافةً إلى برامج التربية الخاصة.

ومن هنا لم يكن مستغرباً أن ترتكز السياسة التعليمية للرئيس الأمريكي الجديد «بوش» بأكملها على دعائم زيادة مستويات التحصيل الدراسي، ورفع سقف توقعات الاختبارات الدراسية، فضلاً عن تطبيق نظم المحاسبية التعليمية، ونتيجةً لذلك فقد لجأ إلى سحب الدعم، والتمويل المقدم لبرنامج تحويل المدارس إلى مراكز للتعلم المجتمعي في القرن الحادي والعشرين الذي اعتبره من وجهة نظره الخاصة برنامجاً تعليمياً فاشلاً.

ومع ذلك، يبدو أيضاً أن جهود الرئيس «بوش» في مجال إصلاح التعليم قد ارتكزت بشكل جزئي أيضاً على دعائم الأوضاع الاقتصادية والاجتماعية السائدة في المجتمع الأمريكي خلال هذه الحقبة التاريخية، فخلال الفترة الزمنية الفاصلة بين عامي (٢٠٠١-٢٠٠٣ م)، ضغطت إدارة الرئيس الأمريكي السابق «بوش» باتجاه دفع الكونجرس الأمريكي نحو تقليص حجم الضرائب المفروضة على المواطنين الأمريكيين.

فقد كشفت دراسة مسحية أجرتها «الرابطة الوطنية الأمريكية لمديري المدارس الابتدائية» **National Association of Elementary School Principals (NAESP)** في عام ٢٠٠٠م عن أن نسبة ٦٧٪ من مديري المدارس

المشاركين أشاروا إلى حقيقة أن مدارسهم تقدم بالفعل برامج اختيارية لممارسة أنشطة خارج الصف في غير ساعات الدوام الرسمي لليوم الدراسي.

وبالتالي لم يكن مستغرباً أن تتكاتف جهود الطلاب، والأسر التي تستفيد من تقديم هذه البرامج، والعاملين القائمين عليها، وسلطات الولايات ذات الصلة، فضلاً عن هيئات ومؤسسات المجتمع المحلي المعنية لحماية مصالحهم الخاصة، والحفاظ على استمرارية تطبيق هذا البرنامج وضمان ميزانية برنامج تحويل المدارس إلى مراكز للتعلم المجتمعي في القرن الحادي والعشرين.

كما نشرت مؤسسة «أفتر سكول ألايانس» بدورها بيانات دراسة مسحية أخرى في العام التالي (٢٠٠٣ م) أوضحت نتائجها أن «تسعة من كل عشرة مواطنين أمريكيين يعتقدون بأن برامج مراكز التعلم المجتمعي تعد بالفعل مهمةً بالنسبة لهم، وأن ثلاثة من كل أربعة مصوتين بالانتخابات الأمريكية يتحفظون على نوايا الرئيس «بوش» عندما تم إخبارهم باقتراحه القاضي بتقليص حجم الميزانية الفيدرالية المرصودة لمراكز التعلم المجتمعي المطبقة على المستوى الوطني الأمريكي».

وإضافةً إلى ما سبق، نشرت المؤسسة أيضاً تقريراً آخر في شهر مارس من عام (٢٠٠٣م) أشار إلى أن المستويات الحالية للتمويل غير كافية على الإطلاق للوفاء باحتياجات، ومتطلبات تطبيق برنامج تحويل المدارس إلى مراكز للتعلم المجتمعي في القرن الحادي والعشرين

وخلال الشهر نفسه، رعت المؤسسة تنظيم ورشة عمل بمقر الكونجرس الأمريكي بحضور مجموعة من أعضائه المنتمين إلى كلا الحزبين الديمقراطي، والجمهوري تم خلالها تعريف هؤلاء النواب بأبرز برامج أنشطة خارج الصف المطبقة حينها على المستوى الوطني للولايات المتحدة الأمريكية، ومناقشة الكثير من نتائج البحوث العلمية الأخرى التي تتناقض مع ما توصلت إليه دراسة مؤسسة «ماثيماتيكا» من نتائج سلبية لتطبيق برنامج تحويل المدارس إلى مراكز للتعلم

المجتمعي في القرن الحادي والعشرين.

ونتيجةً لهذه الجهود الدؤوبة لم يكن مستغرباً أن يظهر أعضاء الكونجرس الأمريكي المشاركون في ورشة العمل تلك قدراً لا بأس به من الدعم للمواقف المؤيدة لتطبيق برامج أنشطة خارج الصف بالولايات المتحدة الأمريكية. فلقد تمتع برنامج تحويل المدارس إلى مراكز للتعلم المجتمعي في القرن الحادي والعشرين بشهرة نسبية لا بأس بها لدى أعضاء الكونجرس منذ عام(١٩٩٨م)، وهو الأمر الذي تعزز كثيراً من خلال جهود الرئيس «بوش» لتفويض سلطات تمويله للولايات الأمريكية المختلفة.

ونتيجةً لذلك لم يكن أعضاء الكونجرس راغبين من الأساس في تقليص ميزانية برنامج فيدرالي ساهم في تحقيق العديد من الفوائد الإيجابية لمجتمعاتهم المحلية وبخاصة في ظل إجبار العديد من هذه المجتمعات المحلية على تقليص برامجها التربوية والتعليمية المقدمة للأطفال نتيجة لأزمات الميزانية التي عانت منها الولايات الأمريكية في ذلك الوقت، والتي نتجت أساساً من سياسة الرئيس «بوش» لخفض الضرائب.

وإضافةً إلى ما سبق أشار «ماهوني.وزيجلر» إلى أنه بحلول عام (٢٠٠٣م)، تفكك تحالف الحزبين الديمقراطي، والجمهوري الداعم لقانون التعليم للجميع بالتزامن مع حدوث انخفاض ملحوظ في شعبية الرئيس «بوش»، ونتيجةً لذلك لم يكن الجمهوريون أنفسهم راغبين في معارضة اقتراح الرئيس «بوش» لتقليص ميزانية برنامج تحويل المدارس إلى مراكز للتعلم المجتمعي في القرن الحادي والعشرين.

وإضافةً إلى ما سبق اتخذت اللجنة الفرعية الخاصة بميزانية التربية والتعليم المنبثقة عن مجلس الشيوخ خطوة أكبر في تقريرها النهائي لمشروع الميزانية الفيدرالية عبر التوصية بمراجعة، وإعادة النظر في ربط برنامج تحويل المدارس إلى

مراكز للتعلم المجتمعي في القرن الحادي والعشرين برفع مستويات التحصيل الدراسي للطلاب، «حث وزارة التربية والتعليم الأمريكية على إدخال مؤشرات الأداء النمائية، والوقائية ضمن أية أهداف عامة أو إجرائية، أو مؤشرات أداء مستخدمة في تقويم برنامج تحويل المدارس إلى مراكز للتعلم المجتمعي في القرن الحادي والعشرين.

وفي عام(١٩٩٧م) دخلت مؤسسة موت في شراكة مع وزارة التعليم الأمريكية بهدف تقديم المساعدة الفنية والتدريب للمواقع التي تحصل على منحة مراكز التعلم المجتمعي، وأجرى المركز القومي للتعليم المجتمعي تدريبات وقام بتعيين فريقٍ متميزٍ يضم عشرين مدرباً للمساعدة الفنية حيث كان بينهم كارين ماب وهو أحد الأساتذة في كلية الدراسات العليا التربوية بجامعة هارفارد ، وعلى الرغم من تركيز التدريب على مسارات مختلفة مثال ذلك الإدارة والبرامج والتقييم والاتصال وربط المناهج الدراسية النظامية ببرامج خارج الصف؛ إلا أنه كان هناك تركيزٌ قويٌ على الشراكات المجتمعية والمشاركة الأسرية كعناصر حيوية ورئيسة لنجاح برامج مراكز التعلم المجتمعي في القرن الواحد والعشرين.

فقبل ذلك، شهد شهر سبتمبر من عام (١٩٩٩م) تعاون وزارة التربية والتعليم الأمريكية ومؤسسة تشارلز ستيوارت موت مع شركة «جي سي بيني» **J.C. Penney Company**، ومعهد المجتمع المفتوح **Open Society Institute (OSI)** الذي تغير اسمه لاحقاً إلى «مؤسسة المجتمع المفتوح» **Open Society Foundation (OSF)**- ومؤسستي «إنترتينمينت إندستري» **Entertainment Industry Foundation**، و«كرييتف أرتيستس» **Creative Artists Foundation** (لتصميم، وإنتاج المواد التعليمية، والمناهج والمقررات الدراسية) لتدشين تحالف مؤسسي داعم لتطبيق برامج أنشطة خارج الصف بالولايات المتحدة الأمريكية. وفي عام(٢٠٠٠م)، تم تأسيس مؤسسة «أفتر سكول ألايانس» **After-School Alliance** كمؤسسة غير ربحية تهتم برفع شعار

»خارج الصف للجميع.

كما يقدم المواطنون والهيئات غير الحكومية مساعدات تنموية لمراكز التعلم المجتمعي، ويعتبر البرنامج الذي يحمل مسمى« بناء قادة متعلمين للحياة» أحد برامج خارج الصف المنفذة في جامعة هارفارد للطلاب المنتمين لعائلات منخفضة الدخل، ويتضمن هذا البرنامج التزاماً أبوياً وفريق تدريس على قدر عظيم من المعرفة، ومناهج أكاديمية قوية، وحصل البرنامج على جائزة الخدمة الرئاسية في عام(١٩٩٧م) لأن جميع العناصر المشاركة في البرنامج التحقت بالكلية.

يظهر لنا مما تقدم الأثر الواضح للشراكات المجتمعية في دعم ورعاية وتطوير مراكز التعلم المجتمعي، وأن هذه الشراكات عنصر مهم في دعم مسيرة هذه المراكز المجتمعية.

عاشراً: معايير الجودة والتقييم:

قدمت الجمعية الوطنية لمديري المدارس الابتدائية عام (١٩٩٩م) القائمة الآتية لمؤشرات الجودة الضرورية لنجاح مراكز التعلم المجتمعي:

١-الالتزام بدعم المعرفة والمهارات عن طريق فرص التعلم الإثرائية التي تكمل اليوم الدراسي.

٢-المشاركة والدعم من جانب كافة عناصر المجتمع في مرحلتي تخطيط وتنفيذ البرنامج لهذه المراكز.

٣-المحافظة على سلامة وأمان المشاركين.

٤-دعم البرنامج عن طريق توفير الموارد المالية والمادية اللازمة.

٥-دعم مراكز التعلم المجتمعي عن طريق توفير فرص التنمية المهنية لطاقم العمل.

٦-تدعم المدرسة وسائل الانتقال الآمنة من وإلى مراكز التعلم المجتمعي.

٧-الأخذ في الاعتبار ما يقدم من خبرات خلال اليوم الدراسي ومحاولة تعزيزها في المركز.

وزيادةً على ما سبق أعدت وزارة التعليم الأمريكية في عام(٢٠٠٠م) قائمة بمكونات مراكز التعلم المجتمعي النموذجية:

٩-وضوح الأهداف، والإدارة القوية .وتوفر عنصر الاستدامة للمراكز.

١٠-طاقم عمل عالي الكفاءة والأداء في مراكز التعلم المجتمعي.

١١-العناية بمسائل السلامة والصحة والتغذية.

١٢-الشراكات الناجحة مع المؤسسات المجتمعية والهيئات.

١٣-دعم فرص التعلم الإثرائية.

١٤-تعزيز العلاقات والروابط بين العاملين في مراكز التعلم المجتمعي وطاقم العمل في المدارس النظامية.

١٥-تقييم مستمر لمدى تقدم وفاعلية البرامج المقدمة في تلك المراكز.

ويقدم الاتحاد القومي للرعاية في عمر المدرسة والداعم الرئيس لبرامج خارج الصف المعايير الآتية الضروري توافرها في برامج خارج الصف وهي أن:

١-يعامل أفراد طاقم العمل الأطفال معاملة طيبة.

٢-أيعمل أفراد فريق العمل والأسر بصورة تعاونية حتى يكون الوصول إلى البرنامج ومغادرته سهلاً ويسيراً.

٣-تتم المحافظة على المساحة الداخلية.

٤-يكون الأثاث مناسباً لجميع الأحجام والقدرات البدنية الخاصة بالأطفال.

٥-يحصل كل طالب من الطلاب على فرصة لممارسة اللعب خارج المنزل على الأقل لفترة زمنية لا تقل عن ثلاثين دقيقة لكل ثلاث ساعات في البرنامج.

٦-تناسب تجهيزات الملاعب الدائمة جميع أحجام واهتمامات وقدرات الطلاب.

٧-يقضى الأطفال جُل أوقاتهم في أنشطة من اختيارهم وأن تتوافر المواد والموارد اللازمة للفنون الإبداعية والمسرحيات الدرامية.

والغالبية العظمى من المراكز، والمؤسسات، والمدارس الأمريكية التي تطبق برنامج تحويل المدارس إلى مراكز للتعلم المجتمعي في القرن الحادي والعشرين قد نجحت بالفعل في الوفاء بالغالبية العظمى من أهدافها المنشودة، ومؤشرات أدائها الخاصة بالجودة، والتي عادةً ما تركز على تحقيق الأهداف الثلاث الرئيسة، وهي:

- قدرة المشاركين في الأنشطة والبرامج على جني ثمارٍ تربوية، وتعليمية، واجتماعية فعالة، فضلاً عن إحداث تغييرات إيجابية في سلوكياتهم المختلفة.

- تقديم العديد من الخدمات التربوية، والتعليمية، والنمائية، والترفيهية المختلفة.

- تقديم الأنشطة والبرامج للأطفال، وأفراد المجتمعات المحلية التي تعاني من حاجة ماسة إلى توسيع نطاق فرص التعلم.

مما سبق يتضح شمول معايير الجودة والتقييم في مراكز التعلم المجتمعي وتنوعها وذلك سعياً من مراكز التعلم المجتمعي لتحقيق الجودة في الأداء وبحثاً عن الريادة والتميز التي تنشدها البلاد المتقدمة حضارياً.



الفصل السادس

نظام التعليم في ماليزيا

ماليزيا جغرافياً وديموجرافياً

تقع ماليزيا بجنوب شرق اسيا، من جزيرتين تفصل بينهما مياه بحر الصين الجنوبي وعاصمتها كوالالمبور.

وتتكون من قطعتين من (ماليزيا الشرقية وماليزيا الغربية) بينهما أكثر من ٧٠٠ كم٢ من البحر وعدد من الجزر الصغيرة، تحد تايلاند ماليزيا الغربية من الشمال بينما تحيط ماليزيا الشرقية بسلطنة بروناي في الشمال وتقع اندونيسيا في جنوبها.

تغطى الغابات المدربة معظم الأراضي، وهناك سلسلة جبلية في الوسط ومناخها استوائي، تتراوح درجة الحرارة على مدار العام بين ٢١-٣٢ درجة مئوية.

تبلغ مساحتها ٣٢٩.٧٥٨ كيلو مترا مربعا، ويبلغ عدد سكانها حوالي ٢٢ مليون نسمة حسب تقديرات عام ١٩٩٧، ٨٠٪ منهم يسكنون الجزء الغربي الذي توجه به العاصمة، اللغة الرسمية « مالاى »، واللغة الانجليزية هي اللغة الثانية والديانة الرسمية هي الإسلام وهناك خليط من الأجناس والأديان واللغات والثقافات، فهناك الديانات البوذية والهندوسية والمسيحية، ولا يجوز أن يقيم أحد في هذه الدولة لا يدين بديانة.

يتكون اتحاد ماليزيا من ١٣ ولاية (سراواك، صباح، بهانج ، بيراق ، جوهور ، كلنتن ، ترتجانو ، قدح ، سلانجور ، سمبلين ، ملاك ، بنانج ، برليس ، اكبر ولاياتها من حيث المساحة سراواك وأصغرها برليس) ومقاطعتين فيدراتيتين يحكمها ٩ سلاطين بشكل تقليدي ، وهناك ملك للدولة ، ونظام الحكم فيها ديمقراطي برلماني تحت سلطة ملك دستوري ، نالت استقلالها من الاحتلال البريطاني عام ١٩٥٧ .

تعتمد ماليزيا في اقتصادها على الزراعة ومن اهم منتجاتها الزراعية المطاط وزيت النخيل والكاكاو والأرز والأناناس وجوز الهند والورق والأخشاب، كما تعتمد على انتاج المعادن مثل البترول والغاز الخام، وخام الحديد والنحاس.

يهدف التعليم في ماليزيا الشكل عام إلى اعداد المواطنين بصورة أكثر ديناميكية وإنتاجية وإنسانية لمواجهة تحديات العصر، كما يهـدف إلى اعـداد الافـراد عقليـا وروحيا وعاطفيا وجسميا اعداد قائما على الايمان بالله وطاعته، وتحرص منـاهج التعليم على تزويد الطلاب بالمعارف والمهارات ليتحملـوا المسـئولية، والقـدرة على المساهمة في عملية التنمية الوطنية.

١- ادارة نظام التعليم:

إدارة التعليم في ماليزيا مركزية قومية وتتم على أربعة مستويات هرمية هي:

أ-المستوى الفيدرالي (المركزي)

وزارة التربية هي المسئولة عـن ترجمـة السياسـة التعليميـة إلى خطـط وبـرامج ومشروعات تربوية وفقا للطموحات والأهـداف القوميـة، وتضـع الـوزارة ايضـا الارشادات لتنفيذ برامج التعليم على المستوى الفيدرالي وادارته.

ويرأس الوزارة وزير للتربية يعاونه اثنان من الـوكلاء إلى جانـب المـدير العـام للتعليم المسئول عن ادارة الامور المهنية التخصصية بالوزارة، والسـكرتير العـام للتعليم المسئول عن الامـور الاداريـة بـالوزارة، وتتبـع الـوزارة نظـام اللجـان في اجراءاتها لاتخاذ القرار.

ب-مستوى الولاية:

يوجد في كل ولاية من الولايات ولاياتها ادارة للتعليم، يرأسـها مـدير للتعلـيم مسئول عن تنفيذ البرامج والمشروعات والانشطة التعليمية في الولاية، والوظيفـة الادارية الرئيسية لإدارة التعليم في الولاية هي تنظيم وتنسـيق وادارة المـدارس في الولاية فيما يخص الموظفين والهيئة التعليمية والشئون الماليـة، وتطـوير المبـاني وتتوالى هذه الادارة مسـئولية الاشـراف عـلى تنفيـذ البـرامج التعليميـة في الولايـة وصياغة وتنفيذ خطط التطوير التربوي للولاية.

ج-المستوى المحلي:

يوجد في كل منطقة مكتب للتعليم وهو امتداد لإدارة التعليم في الولاية، وتشكل حلقة الوصل بين المدرسة وادارة التعليم في الولاية، وتساعد هذه المكاتب في الاشراف على تنفيذ البرامج والمشروعات والانشطة التعليمية في المدارس بالمنطقة.

د-المستوى الإجرائي (المدرسة):

يتولى مدير المدرسة مسئولية القيادة المهنية والادارية في المدارس ، ويساعد المدير مساعد اول في ادارة الاعمال اليومية بالمدرسة ، وتشمل واجبات المدير بشكل أساسي ادارة المدرسة بشكل عام ، والاشراف على تطبيق المناهج الدراسية ، وفقا لسياسة التعليم الوطنية وبرامج التعليم الدراسية وفقا لسياسة التعليمية الوطنية وبرامج التعليم الاضافية وخدمات الدعم ، ويقوم المدير بالإشراف على الانشطة المنهجية المصاحبة وتعزيزها ، وقيادة المدرسة مهنيا ، ويوجد في كل مدرسة في ماليزيا جمعية للآباء والمعلمين ، حيث تقدم هذه الجمعيات الدعم والمساعدة في ادارة المدرسة ، وتعزيز التعاون بين المدرسة والمجتمع.

بنية وتنظيم نظام التعليم:

التعليم في ماليزيا مجاني ولكنه غير الزامي، ومعظم المدارس في البلاد حكومية او مدارس تدعمها الحكومة.

ويتكون التعليم النظامي في ماليزيا من أربع مراحل، يبدأ من المرحلة الابتدائية ومدتها ست سنوات، والمرحلة الثانوية الدنيا ومدتها ثلاث سنوات يليها سنتان للمرحلة الثانوية العليا وسنتان لمرحلة ما بعد الثانوية (يطلق عليها الصف السادس).

وفيما يلي وصف لمراحل التعليم المختلفة في ماليزيا.

التعليم قبل المدرسة:

ينتشر التعليم ما قبل المدرسة في جميع انحاء ماليزيا من خلال أكثر من ستة الاف مركز يلتحق بها الاطفال من سن الثالثة حتى الخامسة من العمر، ويخرج هذا النوع من التعلم عن نطاق سلم التعليم النظامي، ومع ذلك تتم ادارة ٧٧٪ من هذه المراكز من قبل هيئات حكومية اما البقية فتتم اداراتها من قبل المؤسسات الخاصة والمنظمات التطوعية وتفرض جميع هذه المراكز رسوما دراسية على الأطفال ويختلف مقدار كل رسم من مركز إلى آخر

مرحلة التعليم الابتدائي

يلتحق الأطفال بالسنة الأولى من التعليم الابتدائي عند سن السادسة من العمر ولمدة ست سنوات وتضم هذه المرحلة الصفوف من الأول إلى السادس تقسم إلى حلقين تتكون الحلقة الأولى من الصف الأول إلى الثالث والحلقة الثانية من الصف الرابع إلى السادس ويهدف التعليم الابتدائي إلى تنمية الطلبة تنمية شاملة وتزويد الأطفال بأساس متين لاكتساب المهارات الأساسية القراءة والكتابة بالإضافة إلى غرس مهارات التفكير والقيم لديهم من خلال المناهج الدراسية.

ويتوافر التعليم الابتدائي في ثلاث انواع من المدارس، تستخدم كل منها لغة معينة للتدريس وهي « المدارس الوطنية حيث تكون اللغة المالاوي هي لغة التدريس ومدارس تكون اللغة الصينية هي لغة التدريس والنوع الثالث تكون لغة التدريس فيها اللغة التاميلية ومع ذلك تدرس اللغة المالاوي كمادة الزامية واللغة الانجليزية كلغة ثانية في جميع المدارس في البلاد.

ينتقل الطلبة لهذه المرحلة بعد اتمامهم المرحلة الابتدائية، ومدة الدراسة بها ثلاث سنوات، ينتقل طلبة المدارس الابتدائية الوطنية للصف الاول من هذه المرحلة مباشرة، بينما يلتحق طلبة المدارس الاخرى (الصينية والتاميلية) بصف يطلق عليه صف الانتقال لمدة سنة دراسية واحدة قبل انتقالهم للصف الاول من الثانوية الدنيا، يهدف هذا الصف الانتقالي إلى تمكين الطلبة من اكتساب المهارة في

اللغة المالاوي والتي هي لغة التدريس في جميع المدارس الثانوية.

المرحلة الثانوية العليا:

مدة الدراسة في هذه المرحلة سنتان، يلتحق بها الطلبة بعد اتمامهم للمرحلة الثانوية الدنيا، ويتم توزيع الطلبة على ثلاثة مسارات حسب ادائهم في اختبار الثانوية الدنيا، وهي:

المسار الأكاديمي:

ويضم هذا فرعى العلوم الآداب، يقدم الطلبة في نهايتها اختبار شهادة التعليم الماليزية (**MCE**).

المسار الفني:

يقدم هذا المسار تعليما عاما مع تركيز المنهج على الاسس الفنية، ويقدم الطلبة في نهايته ايضا اختبار شهادة التعليم الماليزية.

المسار المهني:

تعد هذه المرحلة لطلبة الالتحاق بالجامعات المحلية والأجنبية ومعاهد التعليم العالي الاخرى، ويوجد في ماليزيا نوعان من البرامج التي تقدمها هذه المرحلة وهي:

برنامج الصف السادس:

مدة الدراسة في هذا البرنامج سنتان، يعد الطلبة لاختبار عام ما بعد الثانوية.

برنامج اختبار القبول في الجامعات:

عبارة عن صفوف تحضيرية مصممة بشكل خاص لتمكين الطلبة من تقديم الاختبارات التي تعقدها جامعات معينة لتحقيق متطلبات القبول بها مدة الدراسة في هذا البرنامج تتراوح بين سنة إلى سنتين حسب الجامعة التي تقدم البرنامج.

التعليم الفني والمهني:

يقدم هذا النوع من التعليم في نوعين من مدارس الثانوية العليا هما:

المدارس الثانوية الفنية:

وذلك للتعليم الفني الذي يهدف إلى تزويد الطلبة بتعليم عام اكاديمي ومتخصص فنى لتمكينهم من مواصلة تعليمهم العالي في المجال الفني او الانخراط في سوق العمل، ومدة الدراسة في هذه المدارس سنتان، ويدرس جميع الطلبة في هذا النوع من المدارس المواد الاساسية نفسها التي يدرسها طلبة المدارس الثانوية الاكاديمية إلى جانب مواد التخصص الفنية.

المدارس الثانوية المهنية:

وذلك للتعليم المهني الذى يهف إلى توفير القوى العاملة الفنية للقطاعين الصناعي والتجاري، وتوفير منهج مرن وشامل لتلبية الاحتياجات الاتية والمستقبلية للصناعة في البلاد، وتزويد الطلبة بالأسس والمهارات والمعارف للتدريب والتعليم المستمر، ومدة الدراسة في هذه المدارس سنتان ايضا ويضم التعليم المهني مجالين من مجالات الدراسة المهنية هما:

- **التعليم المهني العام**: ويؤدى إلى تقديم اختبار شهادة التعليم الماليزية المهنية، تمكن الطلبة من مواصلة الدراسة في الكليات التقنية (البوليتكنيك) والمعاهد التعليمية الاخرى.

- **التدريب على المهارات**: يعد هذا المجال الطلبة لتقديم الاختبار الذي يعقده المجلس الوطني لشهادة الحرف والتدريب الصناعي.

وبدأت وزارة التربية الماليزية في الآونة الاخيرة بطرح برنامج تخصيص المدارس الثانوية المهنية، بمعنى أن تخصص كل مدرسة مهنية لصناعة معينة حسب موقعها وقربها من المصنع المعنى بتلك الصناعة، بهدف مساعدة الطلبة على اكتساب خبرات علمية أكثر من خلال التدريب في موقع العمل.

ومن اجل تعزيز التعليم والتدريب المهني الجيد الذي يلبى احتياجات سوق العمل، قامت الوزارة بتشجيع القطاع الخاص على المشاركة في تقديم برامج التعليم المهني، وتقوم عدد من الشركات والمصانع بتنظيم برامج تدريبية بهدف جعل المعارف والمهارات المهنية ذات صلة بواقع العمل.

وفي هذا الشأن، قامت الوزارة ايضا برنامج خصخصة مشاركة الوقت، حيث صمم هذا البرنامج لإتاحة الفرصة للقطاع الخاص من الاستفادة من التسهيلات والمرافق الموجودة في المداس المهنية والكليات التقنية لأغراض التدريب.

تمويل التعليم:

تتولى الحكومة الفيدرالية مسئولية تمويل التعليم في البلاد، وتخصص الدولة للتعليم ١٨٪ تقريبا من الميزانية القومية التي تكون ٦ ٪ تقريبا من الناتج المحلى الإجمالي، وتخصص وزارة التربية ٨٢.٥٪ تقريبا من مصروفاتها للنفقات الجارية و١٧.٥٪ لنفقات التطوير.

المناهج الدراسية:

يتولى مركز تطوير المناهج بوزارة التربية مسئولية صياغة المناهج الدراسية لجميع المدارس في ماليزيا، ويعتمد المركز في ذلك عل الأهداف والفلسفة التربوية الوظيفية، ويتم تطوير المناهج الدراسية تطويرا مركزيا بمشاركة عدد من الممثلين عن المعلمين والتربويين والمسئولين بمكاتب التعليم في الولاية والمناطق.

وتهدف المناهج الدراسية إلى تنمية متوازنة ومتكملة في المجالات المعرفية والتأثيرية والحركية النفسية وغرض اليم الاخلاقية لدى الطلبة وزرع قيم المواطنة والضمير الحي تجاه الوطن، وانتاج قوى عامله مدربة وماهرة للبلاد.

وفيما يلي وصف للمناهج الدراسية حسب المرحلة ونوع التعليم:

مناهج التعليم الابتدائي:

تهدف مناهج التعليم الابتدائي إلى اكساب الاطفال المهارات الاساسية في القراءة والكتابة والحساب ، وتنميتهم جسديا وعقليا ونفسيا ، ويتحقق ذلك من خلال اسلوب التعلم الممركز حول الطفل ، ويشمل ذلك استراتيجيات التعليم والتعلم التي تستخدم طرائق متنوعة مثل التجميع المرن للطلبة الملائم لتدرس مهارات معينة والاهتمام الكبير بالاحتياجات الفردية للطفل من خلال الانشطة العلاجية الاثرائية ، وتكامل المهارات والمعارف في الدروس التي يتم تدريسها للطلبة ، واستخدام المواد المتنوعة ،ويتم توجيه الطلبة نحو العلوم والتكنولوجيا من خلال مادتي الإنسان والبيئة والمهارات الحركية وتقدم كلتا المادتين ابتداء من الصف الرابع الابتدائي.

تبلغ عدد الحصص لدراسة في الحلقة الاولى من التعليم الابتدائي (الصفوف الاول إلى الثالث) ٤٥ حصة اسبوعيا، مدة كل حصة ٣٠ دقيقة وفي الحلقة الثانية (الصفوف الرابع إلى السادس) ٤٨ حصة اسبوعيا، مدة كل حصة ٣٠ دقيقة.

المناهج المتكاملة للتعليم الثانوي:

تعد المناهج المتكاملة للتعليم الثانوي امتدادا لمناهج التعليم الابتدائي التي تطبق في جميع صفوف التعليم الثانوي الدنيا والعليا في جميع انحاء البلاد، يهدف هذا المنهج إلى تقديم تعليم عام لجميع الطلبة باستخدام الطريقة المتكاملة التي تدمج المعارف والمهارات والقيم، والنظرية والتطبيق، والمنهج والانشطة المصاحبة للمنهج وثقافة المدرسة.

ويركز المنهج على اكتساب المعارف والمهارات التي تعزز من تنمية قدرات التفكير لتمكين الطلبة من عملية التحليل والتركيب والتفسير واستنتاج النتائج وطرق الافكار البناءة والمفيدة، كما يركز المنهج على تدريس القيم الاخلاقية والاستعمال السليم للغة المالاوي لاكتساب المعارف وتعزيز مهارات التفكير.

مناهج المرحلة الثانوية الدنيا:

توفر المناهج المتكاملة للمرحلة الثانوية الدنيا تعليما عاما للجميع، وتضم مواد اساسية تتكون من اللغة المالاوي واللغة الانجليزية والرياضيات والتربية الفنية والعلوم والجغرافيا والدين الإسلامي والتربية الاخلاقية والتربية البدنية والصحية، ومواد اضافية تشمل اللغة الصينية واللغة التاميلية.

بنية المنهج للمرحلة الابتدائية

مجال الدراسة	مكونات المنهج	المواد الدراسية	
		الحلقة الاولى (الصفوف ١-٣)	الحلقة الثانية (الصفوف ٤-٦)
الاتصال	المهارات الاساسية	اللغة المالاوي اللغة الانجليزية اللغة الصينية اللغة التاميلية الرياضيات	اللغة المالاوي اللغة الانجليزية اللغة الصينية اللغة التاميلية الرياضيات
الإنسان وبيته	القيم والموافق الروحية العلوم الإنسانية	التربية الاسلامية التربية الاخلاقية - -	التربية الاسلامية التربية الاخلاقية العلوم
التنمية الذاتية	المهارات الحياتية الفنون والترويح المنهج المصاحب	- التربية الموسيقية التربية الفنية التربية الصحية والبدنية -	الدراسات المحلية المهارات الحياتية التربية الموسيقية التربية الفنية التربية الصحية والبدنية -

وتقدم في هذه المرحلة ايضا مادة المهارات الحياتية وتنقسم إلى قسمين هما: الأساسي، ويتكون من المهارات اليدوية والتجارة والحرف اليدوية والتربية الاسرية، والاختياري، ويتكون من مهارات يدوية اضافية والاقتصاد المنزلي والزراعة، ويشترط على الطالب اختيار مجال واحد من مادة المهارات الحياتية، وعدد الحصص الدراسية في هذه المرحلة ٤٥ حصة اسبوعيا، مدة كل حصة ٤٠ دقيقة.

المناهج المتكاملة للمرحلة الثانوية العليا:

مناهج المدارس الاكاديمية:

يدرس في هذه المدارس المواد الاساسية نفسها التي تدرس في المرحلة الثانوية الدنيا، ما عدا مادة الجغرافيا والتربية الفنية والمهارات الحياتية، وتعتبر اللغة الصينية واللغة التاميلية مواد اختيارية اضافية في هذه المرحلة.

وتصنف المواد الاختيارية تحت أربع مجموعات هي: العلوم الإنسانية، والمواد المهنية والتكنولوجيا، والعلوم، والدراسات الاسلامية.

وتدرس مادة الجغرافيا والتربية الفنية كمواد اختيارية ضمن مجموعة العلوم الإنسانية، وتشمل المهارات الحياتية عددا من المواد الاختيارية مثل مبادئ المحاسبة، والعلوم الزراعية، والاقتصاد المنزلي، التي تقع ضمن مجموعة المواد المهنية والتكنولوجيا.

وقد وضعت شروط معينة لاختيار المواد الاختيارية، لضمان حفظ التوازن بين المجموعات الاختيارية الاربع، بالإضافة إلى ذلك، يكون التسجيل في مادة من مواد المجموعة الثانية الاختيارية (المواد المهنية والتكنولوجيا) إلزاميا.

مناهج المدارس الفنية والمهنية:

يقدم في المدارس الفنية والمهنية بعض من المواد الاساسية التي تدرس في المدارس الاكاديمية بالإضافة إلى ذلك يمكن للطلبة في المدارس الفنية اختيار

مواد من ضمن ثلاثة مسارات هي الفنية، والزراعية، والتجارة، اما طلبة المدارس الثانوية المهنية فيمكنهم اختيار مواد من المجالات التالية: الهندسة، والاقتصاد المنزلي، والتجارة، والزراعة.

المنهج المتكامل للمرحلة الثانوية الدنيا

المواد الأساسية	عدد الحصص الأسبوعية
اللغة الملاوي	٦ (٥ اللغة + الأدب)
اللغة الانجليزية	٥ (٤ اللغة + الأدب)
التربية الإسلامية	٤ (٣ الدين + العملى)
	حصتين إضافيتين للمنهج المصاحب
التربية الأخلاقية	٣
الرياضيات	٥
العلوم	٥
التاريخ	٣
الجغرافيا	٣
التربية البدنية والصحية	٢
التربية الفنية	٢
مهارات الحياة المتكاملة	٤
المواد الإضافية	عدد الحصص الأسبوعية
اللغة الصينية	٣
اللغة التاميلية	٣

وتقدم المدارس المهنية ايضا برامج تدريبية قصيرة المدى في المهارات

تتراوح مدتها من ستة أشهر إلى سنة واحدة، ومن ضمن المقررات التي تقدم في هذه البرامج: التصليح الميكانيكي، اللحام، خدمات الراديو والتلفزيون، السمكرة، صناعة الأثاث، صيانة الأجهزة، التبريد، والتكييف.

البرامج المصاحبة للمنهج:

تعد البرامج المصاحبة للمنهج جزءا مكملا للمنهج الدراسي، وتوفر المدارس ثلاثة انواع من هذه البرامج هي: الجهات الموحدة، الاندية، الرياضة وتطبق هذه البرامج على مستوى المدرسة والمنطقة والولاية والمستوى الوطني، ويتم دعم بعض البرامج المصاحبة للمنهج ماليا من قبل بعض الجهات الحكومية والقطاع الخاص، فعلى سبيل المثال، يقوم البنك العام بتمويل مشروع مغامرة الشباب، ويمول المصنع الماليزي الأمريكي للإلكترونيات برنامج الحرف اليدوية للشباب، وتتولى دائرة الوحدة الوطنية مسئولية برنامج الجسر الذهبي.

تعليم الكبار والتعليم غير النظامي:

وزارة التربية في ماليزيا غير مسئولة عن ادارة التعليم غير النظامي في البلاد، ولا توجد خطة وطنية لمحو الامية، ومع ذلك توفر مختلف الجهات والهيئات الحكومية وشبه الحكومية التابعة للوزارات برامج لتعليم الكبار كل حسب اختصاصها.

ويتوفر التعليم غير النظامي للشباب والكبار كشكل من اشكال التدريب في مهارات معينة وحرف مهنية تهدف إلى اعدادهم للأنشطة المنتجة والمشاركة بفاعلية في التجارة والصناعية والعمل في المنشآت الاقتصادية الاخرى، وتعزيز الوعي ببيئته العمل، واحداث التغييرات في المجتمع.

ومن ضمن الجهات الحكومية التي تقدم مثل هذه البرامج: وزارة المواد البشرية، وزارة الشباب والرياضة، وزارة الزراعة، وزارة الارض وتنمية الاقليمية، وزارة الريف والتنمية الوطنية، وتشمل البرامج التي تقدمها هذه الجهات الحرف

المهنية، تطوير المهارات التعليمية الفنية، القيادة ادارة الاعمال الزراعة، التعليم ما قبل المدرسة، الهندسة الكهربائية والميكانيكية، والتجارة.

تنظيم العام الدراسي:

تعمل المدارس في ماليزيا حسب نظام الفصلين الدراسيين، ويبدأ العام الدراسي في الاسبوع الاول من شهر ديسمبر حتى نهاية شهر اكتوبر من العام التالي، وعدد الايام الدراسية في المدارس ٢١٠ ايام في السنة (٤١ اسبوعا)، وتبدأ المدارس دواما عادة في الساعة ٧.٤٥ صباحا، وتعمل الكثير من المدارس الماليزية، وبخاصة تلك التي تقع في المناطق الريفية ضمن نظام النوبتين (صباحية ومسائية).

نظام التقويم والاختبارات:

يطبق في جميع المدارس الحكومية نظام النقل الآلي من الصف الاول حتى الصف التاسع.

ويقدم للطلبة عند نهاية السنة السادسة من المرحلة الابتدائية اختبار تقييمي في اللغة والرياضيات، وفي نهاية الصف التاسع (الثالث من المرحلة الثانوية الدنيا) يقدم للطلبة اختبار وطني يؤدى إلى الحصول على شهادة التعليم للمرحلة الثانوية الدنيا، وبناء على اداء الطالب في هذا الاختبار، يتم قبوله اما في المدارس الثانوية العليا الاكاديمية، واما في المدارس الثانوية الفنية والمهنية، ويعتمد هذا الاختبار على التقييم المركزي إلى جانب التقييم المدرسي.

ويقدم طلبة الصف الحادي عشر (السنة الثانية من المرحلة الثانوية العليا) اختبار شهادة التعليم الماليزية او شهادة التعليم الفني والمهني، وبناء على نتائجهم، يمكن للطلبة مواصلة دراستهم ما قبل الجامعية لمدة سنتين لتؤهلهم للالتحاق بمؤسسات التعليم العالي المختلفة، او للالتحاق بسوق العمل.

المعلم في ماليزيا

اعداد المعلمون قبل الخدمة:

يتم اعداد المعلمين قبل الخدمة في كليات تدريب المعلمين التي تقع تحت اشراف قسم اعداد المعلمين في وزارة التربية ويوجد في ماليزيا ٣١ كلية لتدريب المعلمين منتشرة في جميع انحاء البلاد، تعد المعلمين للتدريس في المدارس الابتدائية والثانوية، ومن ضمن هذه الكليات واحدة لإعداد معلم التربية الاسلامية، واخرى لإعداد معلمي التعليم المهني والفني.

تختلف مدة الدراسة في هذه الكليات حسب نوع البرامج التي تقدمها فتشمل: سنة واحدة للخريجين للحصول على الدبلوم العالي (ما بعد التخرج)، سنتين ونصف السنة (خمسة فصول دراسية) يحصل الطالب عند نهايتها على شهادة التدريس، ثلاث سنوات (ستة فصول دراسية) يمنح عند نهايتها شهادة التدريس للمتخصصين في التعليم الفني والمهني.

والى جانب تلك البرامج، تنظم بعض الكليات برنامجا مدته فصل دراسي واحد يحصل الطالب عند نهايته على الشهادة الاساسية في التربية.

وتتكون المناهج الدراسية في هذه الكليات من ثلاثة اجزاء هي:

- **الجزء الأساسي**: ويشمل علم النفس التربوي، وطرائق التدريس، والتعليم في ماليزيا، واللغة المالاوي، واللغة الانجليزية، وتكنولوجيا التعليم، والتربية الاسلامية، والتربية الاخلاقية، والحضارة الاسلامية، والتطور التاريخي لماليزيا، وشئون الخدمة العامة للتعليم.

- **المواد الدراسية**: يتطلب من معلمي المرحلة الابتدائية المتدربين دراسة مسافات دراسية في طرائق التدريس، والرياضيات، والإنسان والبيئة، والتربية الاخلاقية، والتربية البدنية، والموسيقا والفنون، اما معلمي المرحلة الثانوية المتدربون فيدرسون التربية الاخلاقية والتربية البدنية، والتربية الصحية، ومساقا

ضمن مناهج المرحلة الابتدائية.

- **الاغناء الذاتي**: يساعد هذا الجزء على دارسي مساق في الاقتصاد المنزلي، بالإضافة إلى دراسة مساقات في الموسيقا والفنون، ويشترط على جميع المعلمين المتدربين قضاء فصل دراسي واحد في المدارس للتطبيق العملي.

وتشكل الانشطة المصاحبة للمنهج جزءا هاما ايضا في برنامج تدريب المعلمين، حيث يطلب من جميع المعلمين المتدربين المشاركة بفاعلية في هذه الانشطة التي تدرس المهارات المتعلقة بالإدارة والتنظيم، والتدريب، وادارة المكتب والقيادة، وتصنف هذه الانشطة ضمن ثلاث وحدات هي: الالعاب والرياضة، النوادي والجمعيات والهيئات الموحدة.

الإعداد في الجامعات:

تعد الجامعات المعلمين للتدريس في المرحلة الثانوية العليا ومرحلة ما بعد الثانوية، ويوجد في ماليزيا خمس جامعات من أصل سبع بها كليات للتربية، مدة الدراسة بها تتراوح ما بين ثلاث إلى أربع سنوات تمنح خرجيها الشهادة الجامعية الاولى (البكالوريوس)، كما تقدم هذه الكليات برنامج الدبلوم العالي في التربية (ما بعد التخرج) لمدة سنة واحدة.

وتدرس في هذه الجامعات المناهج الدراسية نفسها التي تدرس في كليات تدريب المعلمين، وتتكون المواد الاساسية من: اسس التربية، وعلم النفس التربوي، ودراسات تربوية، والتعليم في ماليزيا، وعلم الاجتماع التربوي، وطرائق التدريس، اما المواد الاختيارية فتشمل الفنون، والتربية البدنية والصحية، وتعليم اللغة، وتعليم العلوم، والعلوم الاجتماعية، والموسيقى.

ويقضى المعلمون المتدربون عشرة اسابيع في المدارس للتطبيق العملي في كلا البرنامجين (الدبلوم والبكالوريوس).

التدريب في أثناء الخدمة:

تهدف برامج التدريب في اثناء الخدمة الطى تقدمها وزارة التربية للمعلمين والموظفين بالوزارة إلى رفع مستوى المهارات المهنية وتحديثها في مجال الادارة التربوية والادارة المدرسية، والتخطيط والبحوث التربوية، والتخصصات الاخرى، وتقوم مختلف الاقسام التابعة للوزارة بتنظيم التدريب.

وتطبق وزارة التربية الماليزية نظام التدريب في اثناء الخدمة كل خمس سنوات، إذا يتم اعادة تدريب المعلمين بعد قضائهم خمس سنوات في مهنة التدريب لتلبية المتطلبات الجديدة والحديثة من اساليب التدريس والمعارف الجديدة.

وتعد مراكز مصادر التعليم التي توفرها الوزارة في مختلف المناطق الولايات والمدارس نوعا اخر من انواع التدريب في اثناء الخدمة، وتعتبر كمراكز للمعلمين، حيث يلتقون ببعضهم بعضا لتبادل الآراء والافكار حول مختلف الشئون التعليمية.

النشاط الطلابي:

يعد النشاط الطلابي في ماليزيا جزءا حيويا من مهمة المدرسة لا يمكن الاستغناء عنه ورغم أن خطط النشاط متروكة للمدرسة، الا أن هناك انواعا من النشاط ذات صبغة الزامية مثل فرق الزي الموحد (الكشافة – الاطفاء – العسكرية ... وغيرها).

وتقسم انواع النشاط إلى ثلاثة اقسام كالاتي:

– **الجمعيات**: وتضم عددا من البرامج والنوادي منها بعض الاندية المبتكرة مثل: نادى العلاقات العامة نادى العلاقات الدولية نادى الصحافة نادى رجال الاعمال الناشئين، وغيرها من الاندية التي تسهم في الاعداد للعمل او تشجع على التفكير والحوار لدى الطلاب.

– **فرق الزي الموحد وفنون الدفاع عن النفس مثل**: الكشافة – الاطفاء –

العسكرية – الكاراتيه – التايكوندو، والمشاركة في واحد منها الزامي سواء خلال الدراسة او الاجازة الصيفية.

– نوادي الالعاب الرياضية: وتؤدى جميع او غالبية برامج النشاط في يوم السبت (يوم الاجازة الاسبوعية) والمشاركة في النشاط الزامي لجميع المعلمين بلا استثناء الا أن توزيعهم على ايام السبت يكون وفق خطة تعدها المدرسة.

الصحة المدرسية:

توجد شعبة للصحة المدرسية تتبع ادارة شئون الطلاب التي تتبع بدورها الشئون المدرسية، مع العلم أن الخدمات الصحية العلاجية والوقائية تقدم من قبل قسم الصحة المدرسية ورعاية الامومية والطفولة في وزارة الصحة.

ويتم التنسيق بين الوزارتين عن طريق اللجنة الوطنية المشتركة للصحة المدرسية التي توجد في المناطق التعليمية الاربع عشرة وتمثل في لجان محلية ثم في لجنة صحة في كل مدرسة يترأسها مدير المدرسة، ويوجد بها اعضاء هيئة التدريس والطلاب (في المدارس الثانوية) واولياء الامور ويوجد بالمدرسة قسم يختلف تجهيزه من مدرسة إلى اخرى للرعاية الصحية والاسعافات الاولية يقوم عليه احد المعلمين او المختصين، ويقوم الاطباء بزيارة المدارس بشكل دوري.

وتعمل اللجان الصحية المدرسية على دعم ستة عناصر اساسية:

– تحديد الخطط والاحتياجات والسياسة الصحية العامة من قبل اللجان في كل مدرسة.

– إصحاح البيئة المدرسية والبيئة المحيطة بالمدرسة.

– الاصحاح الاجتماعي الصحي.

– مشاركة المجتمع، حيث يكون اولياء الامور جزءا من اللجان المدرسية.

– المهارات والمعلومات الصحية، وتعتمد اساسا على المنهج الصحي في

جميع المراحل الدراسية، ويتم تأليف وتصميم وطباعة الكتب في الاقسام المتخصصة في المناهج ولا علاقة لقسم الصحة المدرسية بذلك، ويتم تدريس هذا المنهج بالاشتراك مع التربية الرياضية بواقع حصتين اسبوعيا ويقوم بتدريسه معلمو التربية الرياضية، وهم مدربون على التربية الصحية، ويتم تقويم الطلاب مثل أي مادة اخرى على مستوى المدارس، ولكنها ليست من المواد المطلوب الاختبار بها على المستوى الوطني.

وفي مجال الخدمات الصحية المدرسية : تقوم وزارة الصحة ممثلة في الفرق الطبية المدرسية وفرق الاسنان التي تدور كل مدرسة مرة واحدة في العام ويقتصر عملهم على فحص الطلاب في سن (٦، ١٢ ، ١٥) سنة فقط ، وليس لهم اى نشاطات اخرى وتقوم وزارة الصحة بالرقابة على البيئة المدرسية والمقاصف عن طريق مراقبين صحيين يزورون المدارس مرة واحدة في العام ، مع العلم أن كل مجموعة من المدارس (تصل إلى ٢٠٠) مرتبطة بمركز صحى تابع لوزارة الصحة وليس خاصا بالمدارس يحال له الطلاب في حالة المرض او الاصابة ، وتوجد غرف خاصة في اغلب المدارس تستعمل للإسعاف والراحة ، وكذلك توجد مواد للإسعاف الاولى في كل مدرسة.

الإعلام التربوي:

تعطى ماليزيا الإعلام التربوي اهتماما كبيرا سواء على مستوى الدولة – ممثلة في وزارة التربية والتعليم – او مستوى المدارس واولياء الامر ن ويعد من اولويات العمل التربوي لديهم.

ويصدر الإعلام التربوي بعض الدوريات ومنها المجلة التربوية الشهرية الموجهة للمعلمين التي يصدرها معهد امين الدين باقي، المخصص للقيادات التربوية، بالإضافة إلى نشرة شهرية تعنى بتثقيف المعلم وتوزع على المدارس وتوضع في غرفة المعلمين للاطلاع عليها بالمجان.

وفي مجال التلفزيون خصصت وزارة العلام الماليزية أربع ساعات للبرامج

التربوية التي تعدها وزارة التربية بمعدل اربعة ايام في الاسبوع من الثانية صباحا حتى الثانية ظهرا.

وقد كان مركز الانتاج التليفزيوني الذي ينتج البرامج التربوية تابعا لوزارة الإعلام عندما رات تلك الوزارة انها لن تستطيع القيام بمهمة الإعلام التربوي احالت المركزي بكافة التجهيزات الفنية والكوادر الإعلامية البشرية إلى وزارة التربية لتعد الوزارة البرامج وتنتجها ثم تقدمها وزارة الإعلام لبثها خلال الفترة المحددة لهذا الغرض، ويكون العاملون فيها بمنزلة معارين لوزارة التربية ثم يعودون إلى وزارة الإعلام عند الطلب حال تأمين القوى البشرية في وزارة التربية.

وفي مجال الإذاعة، تعمل الوزارة حاليا على اعادة بث البرامج الاذاعية التربوية التي كانت في فترة سابقة.



الفصل السابع

التربية الدولية

قبل الحديث والتناول لموضوع التربية الدولية نود أولاً أن نعرض لموضوع هام في هذا الجانب وهو ما يسمى بالعولمة

العولمة

ها هي الأحداث تتسارع، والأمم تتصارع، ومع كل إشراقه تجلي لنا الأحداث شيئاً من أمرها، وتبسط لنا الوقائع شيئا من خبرها، والسعيد من عاش مع زمانه، ووقف على ظواهره وأحداثه، وتعلم مما سلف من أخبار الأقوام والأمم .فهذه ظاهرة من ظواهر الحياة والتاريخ نقف معها متأملين، ولخبرها طالبين، ومن محاسنها آخذين، ومن مساوئها حذرين، نعرضها على ميزاننا الثابت الذي لا يأتيه الباطل من بين يديه ومن خلفه.

لننظر بعد هذا ماذا نعمل وكيف نعمل، فالعولمة مع وضوحها للكثيرين، إلا أنها لازالت مشوبة ببعض الغموض، وهنا نجلي بعض الأمور عن هذه الظاهر لأستفيد منها أولاً، ويستفيد منها من رام الفائدة فما كان من صواب فمن الله وحده، وما كان من خطأ فمن نفسي ومن الشيطان.

تعريف العولمة

اللغوي: العولمة ثلاثي مزيد، يقال: عولمة، على وزن قولبة، واللفظ مشتق من العالم، والعالم جمع لا مفرد له كالجيش والنفر، وهو مشتق من العلامة على ما قيل، وقيل: مشتق من العِلم، وذلك على تفصيل مذكور في كتب اللغة فالعولمة كالرباعي في الشكل فهو يشبه (دحرجة) المصدر، لكن (دحرجة) رباعي منقول، أما (عولمة) فرباعي مخترع ـ أن صح التعبير.

وهناك جماعة من اللغويين يقولون بجواز اختراع ألفاظ وكلمات في اللغة العربية على وزان الألفاظ والكلمات الموجودة فيها، كما يقولون بجواز الزيادة والنقيصة على حسب الزوائد أو النقائص اللغوية الأخرى، مثل: صرف الباب الثلاثي إلى باب الانفعال، أو التفعيل، أو المفاعلة، أو الاستفعال، وكذلك أبواب

الرباعيات ونحوها، فإنه كما يقال: عولمة، يقال: تعولمنا، وتعولمتُ، وتعولمتِ البلاد وهكذا، من قبيل تدحرجنا، وتدحرجتُ، وتدحرجتِ الكُرات وما أشبه ذلك. والعولمة على ما سبق مشتق من العالم، أي صرنا عالميين، وهذه الظاهرة اشتهرت بهذا اللفظ ، وإلا فلها مرادفات من الألفاظ قد أطلقها بعض العلماء على هذه الظاهرة أن الصورة الجنينية الأولى لمصطلح العولمة هو تعبير «القرية الكونية **Global village** والذي صاغه مارشال ماكلوهان في أواخر الخمسينات، فقد اهتم ماكلوهان ببلورة فكرة تقليص سرعة حركة المعلومات للمسافات الجغرافية في كرتنا الأرضية التي تحولت إلى مجرد قرية واحدة يعرف كل شخص فيها ما يدور في أي مكان بها وعلاقة تغير مفهومنا للزمن وللمكان بتغير مفهومنا للثقافة وللإنسان ذاته، وبفتح آفاق جديدة أمام الإنسان بما يترتب عليها من بلورة لطاقات جديدة واقتحام لمجالات لم يسمع فيها وقع لقدم بشرية من قبل.

وهناك – كما ذكر – من ترجم هذه الكلمة«**Global village** » إلى غير العولمة، ومن هنا اختلفت التعاريف اللغوية لهذه الكلمة لدى المفكرين والباحثين والكتاب وتنوعت الصيغ في التعريف مثل:

-**اللكوننة**: أو الكونية نسبة إلى الكون.

-**الكوكبية**: نسبة إلى كوكب الأرض.

العالمية: نسبة إلى العالم، وهو أيضاً في العرف الفكري: العالم المشهود .

-**الكلوية**: نسبة إلى الكل ، أي جميع الناس على هذه الأرض،-و بعضهم ما زال يُسميها بالاسم الذي راج في أوائل التسعينات وهو: **النظام العالمي الجديد** وهناك كثير من الكتاب يسمونها بوصف هو نتيجة حكم عليها لديهم وهو **الأمركة.**

الاصطلاحي :

العولمة ظاهرة من الظواهر الكبرى ذات الأبعاد والتجليات المتعددة،

والظواهر الكبرى توصف أكثر مما تُعرّف، كما يقول أحد الفلاسفة: « أن كل ما ليس له تاريخ لا يمكن أن يُعرف تعريفاً مفيداً » والعولمة مما ينطبق عليه ذلك إلى حدٍ بعيد ولهذا كثرت تعاريف العولمة وأصبحت تمثل رؤى شخصية، فكلٌ يُدلي بما عنده من العولمة، ويصوغ ما يشاء من التعاريف بناء على مشاهداته ومعلوماته عن هذه الظاهرة سواء التاريخية أو من خلال التجارب الشخصية.

فعلى الرغم من كثرة الكتابات عن ظاهرة العولمة وتنوع الأطروحات في الأساليب والمجالات، التي تتناول العولمة إلا أنها لا تزال غامضة لدى الكثيرين، بل ينعكس قد الأمر فلا يزيد المثقفون الناس إلا تعمية بها.

ففي إبريل عام (١٩٩٨م) عقد مؤتمر فكري بالقاهرة لمدة خمسة أيام عن العولمة وقضايا الهوية الثقافية، وعلى الرغم من البحوث والمداخلات الكثيرة إلا أن المؤتمر انتهى -كما تقول أحد التحقيقات عنه – وكل واحد يفهم العولمة بغير ما يفهمها الآخر، وكل وقف عند فهمه وقد قال أحد المعلقين في المؤتمر: لقد خرجنا من المؤتمر بأسئلة أكثر مما دخلنا فيه، وبحيرةٍ أكثر عن العولمة.

وهنا يمكن أن نسوق عدداً من التعاريف التي قد تقرب الصورة، وتوضع بعض الملامح لهذه الظاهرة. حيث قيل من ضمن التعاريف:

أ- أن يصب كلٌ في آخر.

ب- اختراق ثقافات الأمم الضعيفة واحتلالها من قبل ثقافات القوى الكبرى.

ت- التبادل الثقافي والتجاري وغيرها للتقارب والاستفادة المتبادلة.

ث- سيادة النمط الغربي في الثقافة والاقتصاد والحكم والسياسة في المجتمعات البشرية كلها.

ج- تدفقات وموجات تخترق الحدود السياسية والوطنية والهياكل الاقتصادية والمقومات الثقافية وأنماط التفكير والسلوكيات الخاصة بالشعوب

والحضارات المختلفة.

ح- التداخل الواضح لأمور الاقتصاد والسياسة والاجتماع والثقافة دون اعتداد يُذكر للحدود السياسية للدول ذات السيادة والانتماء إلى وطن محدد أو لدولة معينة، أو دون حاجة إلى إجراءات حكومية

خ- زيادة الارتباط المتبادل بين المجتمعات الإنسانية، من خلال عمليات انتقال السلع ورؤوس الأموال وتقنيات الإنتاج والأشخاص والمعلومات.

د- نظام عالمي يقوم على العقل الإلكتروني والثورة المعلوماتية القائمة على المعلومات والإبداع التقني غير المحدود، دون اعتبار للأنظمة والحضارات والثقافات والقيم والحدود الجغرافية والسياسية القائمة في العالم.

فالتعاريف كثيرة، وبجمعها تتبين للقارىء ملامحها أو قدراً كبيراً من ملامحها أو أهدافها، غاية ما يمكن قوله هنا عن العولمة بصفتها ظاهرة معاصرة نعيشها في نهاية هذا العقد أنها:

توجه ودعوة تهدف إلى صياغة حياة الناس لدى جميع الأمم ومختلف الدول وفق أساليب ومناهج موحدة بين البشر، وإضعاف الأساليب والمناهج الخاصة، وبالذات ما يُخالف تلك الصياغة.

العولمة ... نشأة وتطور

العولمة عملية تراكمية ، أي أن ما قد سبق ومهد للعولمة التي نشهدها اليوم ، والجديد فيه هو تزايد وتيرة تسارعه في الفترة الأخيرة بفضل تقدم وسائل الإعلام والاتصال ،ووسائل النقل والمواصلات والتقدم العلمي بشكل عام ، ومع ذلك فهي لم تكتمل بعد وإن أي نشاط يقوم به الإنسان فإنه يعتبر نشاطاً عولمي بوصفٍ ما أو بمقياسٍ ما، ولهذا لم يُجزم ببداية لهذه الظاهرة فيما سلف، ولكن نشير إلى محطاتٍ تاريخية في أحداث ووقائع تجلت فيها حركة العولمة، ونذكرها على وجه الإجمال:

أولاً : كان العرب في الماضي هم المطورون الأوائل لأنظمة المتاجرة عبر البلدان ، و كان المقر الرئيس لذلك النشاط هو منطقة الخليج ، و كان يتمركز في جزيرة هرمز.

وقد استمرت هذه الحال إلى نحوٍ من عام ١٦٠٠م، لكن البرتغاليين قاموا خلال القرن الخامس عشر ببرامج بحث وتطوير في التقنية البحرية وكان الهدف لذلك البرنامج بناء أسطول بحري يتم فيه تحدي نظام المتاجرة الدولي الذي يهيمن عليه العرب، وقد نجح البرتغاليون في صنع السفينة العابرة للمحيطات والتي بإمكانها عبور المحيط الأطلسي.

كما أن بإمكانها حمل مئة قطعة مدفعية وإطلاق نيرانها .وآذنت هذه التقانة البحرية الجديدة ببدء عصر الاكتشافات الجديدة، فقد حققت اوروبا في عام ١٥٠٠م تعادلاً تقانيا مع العرب، إلا أن ميزان القوة بين الطرفين منذ ذلك الحين أخذ يتقوض بسرعة بسبب سلسلة من التقدمات العلمية والتقنية الأوروبية، مثل إحلال قوة البخار محل قوة العضلات، واكتشاف توليد الطاقة الكهربائية ونحوها.

حتى اطرد نمو الهيمنة الغربية خلال القرون الخمس الماضية باستثناء حقب قصيرة، وكانت تلك الهيمنة إبان الاستعمار العسكري للدول الضعيفة في أوج قوتها كما جرى في القرن التاسع عشر والنصف الأول من القرن العشرين، وهذا إيذان بأن قيادة العولمة أصبح في أيدي الغرب.

ثانيا: لما انتهت الحرب العالمية الثانية عام ١٩٤٥م كانت قد خلفت آثاراً تعد منعطفا مهماً في تاريخ العولمة، إذ أنه بدا واضحاً أن الهيمنة الحقيقية لا ينبغي أن تكون عسكرية، وإنما ثقافية واقتصادية، وهذا ما سينتج عنه في النهاية هيمنة سياسية شاملة لكل المناحي. ومن هنا تم وضع الخطط لتجاوز النتائج المأساوية التي نتجت عن الحرب العالمية الثانية.

وقد بذلت أمريكا في تلك الحقبة وبين عـامي ١٩٤٨-١٩٥١ أكثـر مـن اثنـي عشر مليار دولار من أجل إعادة بناء الدول الصناعية الغربية واليابان، ولم يكن هذا كرماً ذاتياً من أمريكا، ولكنها كانت ترى بعداً في هذا البذل سيتحقق لها، وهو أنهـا ستجعل من أوروبا واليابان جزء من سوق مفتوحـة تسـاعدهم فيهـا عـلى اسـتيراد المصنوعات الأمريكية، وإيجاد فرص للاستثمار، بالإضافة إعادة تنظيم العلاقات النقدية وأسعار الصرف ووسائل الدفع الدولية، وقد تمثـل ذلـك بظهـور (البنـك الدولي) و (صندوق النقد الدولي) .

ثالثاً : من المؤكد أنه لم يكن معترفاً بالعولمة في الدوائر العلمية على أنها مفهـوم له أهميته قبل عقد الثمانينيات ، مع أنها كانت تستخدم على نحوٍ متقطع ، أما خـلال النصف الثاني من ذلك العقد ، فقد اختلف الأمر حيث أعلن (جورباتشـوف) عـن قيام ثورة التغيير و إعادة البناء و هذا يعني عند التحقيق انهيـار الاتحـاد السـوفييتي سياسياً و اقتصادياً ، كياناً و نفوذا ، كما أنه كان يعني اتجاه الخصم العنيـد للغـرب خطوات واسعة نحو المنهجية الغربية في السياسة و الاقتصاد ، و كان ذلك في كـل المعايير انتصاراً لليبرالية و الرأسمالية . وتـلا ذلـك سـقوط (جـدار بـرلين) عـام ١٩٨٩م وأخذت الدول التي كانت تشكل (حلـف وارسـو) تنضـم الواحـدة تلـو الأخرى إلى الحلف الأطلسي، وبعضها مازال يطرق الأبواب ولما يفتح له.

وتبع ذلك انهيار أسوار عالية كانت تحتمـي بهـا الأسـواق في الصـين وأوروبـا الشـرقية وروسـيا، وصـار انتقـال الأفكـار وأنمـاط العـيش ورؤوس الأمـوال والخبرات التنظيمية والتقنية أكثر سـهولة، وأوسـع مـدى مـن أي مرحلـة سـابقة وهذه المرحلة الأخيرة مازالت مستمرة، فيها يتعمق استخدام مصطلح (العولمـة) ويكتسب معانٍ ودلالات جديدة عند بزوغ كل شمس.

من يقود العولمة في العالم اليوم؟

إن قيادة العولمة تتم على نحو جوهري من قبل الغرب ومن يتحرك في فلكـه في الأصل، ثم عند التأمل نجد أن الدافع الأول والمحرك الحقيقي لهذه الظاهرة هـي

أمريكا، فلها الساعد الأقوى في دفع حركات العولمة، وسبب ذلك هو ما عند الغرب من ثورات وبراءات اختراق ورؤوس أموال ضخمة، في حين انحسار هذه المظاهر بشكل عام في العالم الإسلامي، فالأمة التي تسهم بشكل أكبر هي الأمة التي تصنع وتملك وهذا متحقق عند الغرب واقعاً ملموساً.

وهو عند أمريكا بشكل أكبر ولهذا يرى كثير من الباحثين أن ما يُسمى بـ(العولمة)، ينبغي أن يُسمى (أمركة)، حيث أن الذي يسيطر على قرارات المنظمات السياسية والاقتصادية والاجتماعية الدولية هي الولايات المتحدة الأمريكية، لأن صوتها هو الأعلى، وما تمليه ينفذ، والثقافة الشعبية الأمريكية هي الأقوى والأسرع انتشارا في العالم.

لم يكن هذا الدور القيادي (عالمياً) ضرب من ضروب الصدف، ولكنه أتى بعد محاولات لاستغلال الظروف والأحداث من قبل الساسة الأمريكان إبّان التنافس على الصدارة، حيث كان في العالم قطبان للسياسة العالمية: واشنطن، وموسكو، ولكن بعد انهيار الاتحاد السوفيتي تفرّدت واشنطن بالقيادة، إضافة إلى مشروع (مارشال) فتحقق لهذا بعد هذا نشاط سياسي واقتصادي وثقافي.

أهداف العولمة :

يظهر الهدف من العولمة هو خدمة البشرية وتوحيد مصيرها بإزالة الحواجز بينها، وإشاعة القيم الإنسانية في عالمها، وحماية هذه القيم من إهدارها حتى ولو كان من قبل الدولة، ومقاومة الرقابة التي تحد من قيمة الإنسان في حركته الاقتصادية أو تلقي معلوماته .هذا هو الهدف الظاهر المعلن.

لكن إذا تركنا الجانب التطبيقي منها الآن ووقفنا مع الجانب المنطقي، فإن أقرب الأسئلة بداهة هو:

- من يا ترى الذي سيحدد معايير القيم ومواصفاتها؟
- ومن الذي سيرسم مساراتها التنظيمية في الاقتصاد والقضايا الاجتماعية

والفكر؟

- بلفظٍ جامع: من الذي سيوجهه هذه العولمة؟

ذكرنا فيما مضى أن مصدر هذه العولمة هي أوروبا، وبالدرجة الأولى والفاعلة (أمريكا)أي أنها هي القوة الكبرى الغربية وباقي العالم دوره التلقي.

وعليه فإن هذه العولمة ستكون مصبوغة بالصبغة الغربية، فلسفة ونمط حياة، ليس هذا مجرد استنباط بل هو الحقيقة المعلنة، أن العولمة هي العولمة لليبرالية الغربية التي تمثل -كما يتصورون – أنضج المذاهب البشرية الآن التي انتهى إليها التاريخ: « يذهب العديد من المراقبين إلى استغلال الفرص التي خلفتها الثورة المعلوماتية الكونية للترويج للثقافة الأمريكية على حساب الثقافات الأخرى وهو شيء بغيض، لكن هذا الأمر من النسبة أمر خطر بقدر ما هو خاطئ ».

وبعد أن يُبرز وجهته يؤكد أنه: «يتعين على الولايات المتحدة الأمريكية ألا تتردد في الترويج لقيمها، وفي سعيهم ألا يكونوا سياسيين أو مهذبين، ينبغي على الأمريكيين حقيقة أنه بين كل الأمم التي عرفها تاريخ العالم، فإن أمهتم هي الأكثر عدلاً والأكثر تسامحاً والأكثر حرصاً على إعادة تقييم الذات وتحسينها، وهي النموذج الأفضل للمستقبل.

ويتعين على الأمريكيين أن يروجوا لرؤيتهم للعالم لأن الفشل في القيام بذلك أو تبني موقف (عش ودع غيرك يعيش) يعنيان التنحي، فهل تبني قادة أجانب لنماذج تشجع النزعة الانفصالية والصدوع الثقافية التي تقوض الاستقرار يمثل تهديداً للولايات المتحدة الأمريكية، وللسلام الإقليمي وللأسواق الأمريكية ولقدرة امريكا على القيادة؟إن الإجابة هي: نعم بالتأكيد، وكما ستكون مصبوغة بالصبغة الغربية، كذلك فإن مسالك العولمة ستفصل وتحدد أنماطها بحسب ما يحقق مصالح تلك القوى ويحفظ لها موقعها المتفوق وريادتها الحضارية، ويُبقي عالم الضعفاء أتباعا مهمشين منجذبين -من أنفسهم أو من سلطة العولمة – نحو التبعية لتلك القوى.

وهذه التبعية مسألة منطقية في عالم تحكمه المصالح والفلسفة البرجماتية النفعية، وبالذات في مثل أمريكا التي تقوم فلسفة على حكمها المصلحية ولو ضحى في سبيلها بأشياء كثيرة من القيم والمعاهدات التي يلتف عليها، وهذا الأسلوب المصلحي لا يتناقض مع التقاليد السائدة في أمريكا، فالزاعم القائل بأن أمريكا تساعد العالم في حل مشكلاته حبا للخير لوجه الله لا غير، هو زعم باطل أصلاً، فبغض النظر عما بينهما من اختلافات لا تحقق حكومات أمريكا منذ قديم الزمان إلا ما نره يخدم مصلحتها القومية.

مظاهر العولمة

لا شك أن نظام العولمة قد فرض نفسه ووجوده وبسط نفوذه بفعل عوامل عدة ساعدته في ذلك خاصة ما يتعلق بالوسائل التكنولوجية الحديثة مثل الأقمار الاصطناعية وشبكة الإنترنت والقنوات الفضائية والحواسب وغير ذلك من وسائل الاتصال والتواصل المتعددة التي لا يخفى علينا مدى أهميتها القصوى في العصر الحاضر في التقريب بين الشعوب والدول والأمم والحضارات ولم تنج البلاد العربية والإسلامية كباقي دول العالم من زحف العولمة وآثارها، وقد عمد الغرب إلى التغلغل فيها من أجل تحقيق أهدافه وأغراضه السياسية والاقتصادية والثقافية... ولا غرو أن تعد العولمة شكلاً جديداً من أشكال الاستعمار الغربي الحديث الذي يستهدف من ورائها بسط نفوذه وهيمنته على الدول العربية والإسلامية وشعوبها وخيراتها وإمكاناتها الطبيعية والاقتصادية والمادية.

أهم مظاهر العولمة

المجال الاقتصادي

لما أنشئت منظمات ومؤتمرات تُعنى بالاقتصاد العالمي كمنظمة (الجات) ثم (منظمة التجارة العالمية) كانت العولمة لها نفوذ على تلك المنظمات، وتمكنت من توجيهها وفق أجندتها التي تريد إخضاع الشعوب لها، فالعولمة الاقتصادية

مظهر من مظاهر العولمة، ولذا ينطبق عليها ما ذكرناه من تنافر بين الهدف الذي حدده مبتغوا العولمة، وبين ما يمكن أن يُطبق منطقاً وعقلاً، وبعد قيام تلك المنظمات، والسعي لتحقيق العولمة الاقتصادية تستجد أمور توهن من شأن هذه الفكرة ومدى تحقيقها وهي:

أ- أن العلاقات بين الدول والشركات ستكون علاقات تنافس وصراع على اقتناص الأرباح وسباق الآخرين.

ب- أن السبق والغلبة ثم الهيمنة هي للأقوى اقتصادياً، ومن ثم الانهيار من نصيب الضعفاء اقتصادياً.

ت- أن الاقتصاد ليس مجرد تبادلات ما دية معزولة عن المشاعر، فحينما يتوحد أناس في ظل منظومة اقتصادية معينة، وتتداخل مصالحهم تقوم مشاعر الولاء والامتزاج بالآخر الذي ارتبطت به بعض مصالحهم حتى لو كانت مصالح هو المغلوب فيها.

ث- هذه الفلسفة هي التي كان يرمي بها شمعون بيريز في مشروعه الشرق أوسطي حيث برهن على أن الحروب هي أسوأ وسائل السيطرة، بل أن السيطرة الحقيقية تكون بالاقتصاد والتكنولوجيا والعلم، وأن دول الشرق الأوسط قد أنفقت الكثير على الحروب والدمار ولا بد أن نكسر الحواجز النفسية لوضع منظومة اقتصادية يرتبط بها الجميع .

ج- وقد تمكنت الولايات المتحدة من إقامة مؤسسات اقتصادية رأسمالية عي نطاق عالمي مثل: البنك الدولي وصندوق النقد الدولي واتفاقية الجات، إضافة إلى عشرات الاتفاقيات التجارية الثنائية أو متعددة الأطراف مع مختلف دول العالم .

المجال السياسي والعسكري

اعتمدت أمريكا سياسة التحالفات بعد الحرب العالمية الثانية ، و كثير من

تلك التحالفات تم من أعداء سابقين مثل اليابان و كوريا ، و تهدف تلك التحالفات منع أي قوة تهدد المصالح الأمريكية ، فهي تبحث عن خصوم القوة التي تتوقع منها تهديداً في المستقبل ، و تدعم أولئك الخصوم على نحو ما فعلت حين دعمت حلف شمال الأطلسي ضد الاتحاد السوفييتي إبان الحرب الباردة ، و كما دعمت اليابان و تايوان و كوريا الجنوبية ضد القوتين السوفييتية و الصينية ، وزرعت اليهود في فلسطين المحتلة ، ليكونوا في مواجهة العرب و المسلمين ، وقد استخدمت مواردها المالية الضخمة في إيجاد حلفاء لها ، يُعتمد عليهم ومشروع (مارشال) و الاستثمارات الضخمة جنوب شرق آسيا و المساعدات الخارجية للدول الصديقة نماذج على ذلك .

المجال الديني :

يقول هنتجتون: « مشكلة الغرب الخطيرة هي الإسلام، الثقافة المختلفة التي يقتنع أصحابها بتفوق ثقافتهم » وقد ذكر أن الحل لاختراق هذه الثقافة إجراء حوار بين الحضارات وذلك لاحتواء الاختلافات الموجودة بين الإسلام والثقافة الغربية.

وهذا الهدف ليس جديداً مع العولمة ولا مع الحوارات الحضارية والدينية، بل هو قديم منذ أن كان الاستعمار يرعى حملات التنصير التي كان هدفها كما قرره المنصر: (زويمر) وكما رصده (هاملتون جب) هو إذابة مشاعر التقديس لدى المسلم للقرآن والسنة النبوية، ليصبح فكره ونفسه مفتوحة لتقبل الروح الغربية في معارفها الاجتماعية وقيمها ونظمها، أو على الأقل لتقطع صلته بدينه فيصبح «مخلوقاً لا صلة له بالله تائها في الحياة، تتحكم به شهواته فيسهل استعباده».

جوانب العولمة :

وتوجد عدة جوانب للعولمة منها:

- العولمة الاقتصادية:

وتتمثل في حرية التبادل التجاري مع تسهيلات للخدمات والسلع وتشجيع

الاستثمار الأجنبي المباشر والاستجابة المرنـة لتنظـيم اسـواق عالميـة، وتـدعيم الحركة الحرة للعمل.

ويترتب على ذلك عدة مخاطر منها ما هو نـاتج عـن اتفاقيـة التجـارة العالميـة حيث فتح الاسواق العربية امام السلع الأجنبية ، وعدم قدرة الـدول العربيـة عـلى حماية المنتج الوطني ، ومنها ما هو ناتج عن التكتلات الاقتصادية الكبـرى في ظـل استمرار التفكك العربي ، حيث أن الدول العربية تتعامـل مـع التكـتلات بصـورة منفردة ، ومن ثم تصبح قدرتها التفاوضية محدودة ، ومنها ما هـو نـاتج الشـركات العالمية العملاقة ، وهي شركات تفوق في قدرتها وامكاناتها الدول العربية ومن ثم تمثل خطرا وتهديدا مباشرا للأنشطة الاقتصادية العربية وثم خطر اخيـر يكمـن في التطور التكنولوجي الهائل للدول الغربية ، وضعف القدرات العربية وهو ما يؤدى في النهاية إلى ضعف القدرة التنافسية العربيـة وترسـيخ حالـة التبعيـة التكنولوجيـة للدول المتقدمة.

- العولمة السياسية:

وتتمثل في اضعاف القـيم المرتبطـة بمفهـوم الدولـة وتقويـة القـيم الاساسـية العولمية المشتركة ، وترتب على ذلـك غيـاب سـلطة الدولـة والمراكـز المتعـددة للسلطة على المستويات العالمية والمحلية ، واصـبحت المنظمـات الدوليـة ذات القوة المسيطرة على المنظمة القومية ، كما اصـبحت القضـايا المحليـة تنـافس في اطار عالمي وترتب على ذلك عدة مخاطر منهـا: بـروز مـا يطلـق عليـه بـالحق في التدخل الخارجي في الشئون الداخلية للدول سواء اكان ذلك من خـلال الاسـتناد إلى قـرارات مجلـس الامـن او مـن خـلال الارادة المنفـردة للولايـات المتحـدة الأمريكية ، بالإضافة إلى الاتجاه نحو اعادة ترتيـب الاوضـاع الاقليميـة في بعـض المناطق الحساسة مـن العـالم وتـأتى المنطقـة العربيـة في مقدمـة هـذه المنـاطق ، ويهدف ذلك إلى تحويل نطاق التفاعلات في المنطقة من النطاق العربـي إلى نطـاق جديد يشمل اطرافا اخرى غير عربية ، وتكون الدول العربية هي الطرف الاضعف

وفقا لمؤشرات القـوة القائمـة في الوقـت الحاضـر ، وفي ظـل العولمـة اصـبحت التسوية السلمية للصراعات السـاخنة هـي البـديل المطـروح امـام اطـراف هـذه الصراعات ومن المخاطر السياسية ايضا احتكـار الولايـات المتحـدة الأمريكيـة لموقع القوة العظمى وسعيها إلى الاحتفاظ بهذا الموقع لأطول فترة ممكنة.

العولمة الثقافية:

وتعنى هيمنة ثقافة واحدة على العالم وهـي الثقافـة الأمريكيـة والتـي تعتمـد في انتشارها على التقدم الهائل في تقنية الاتصال ، ولغتها السائدة هـي لغـة الصـورة في ثقافة ما بعد المكتوب وهي سريعة الاغراء والتأثير ، ولها منطقها الأخلاقي الـذى لا يتفق بالضرورة مع ما تعارفت عليه الثقافات الاخرى ، وجمهورهـا المسـتهدف هو القاعدة العريضة والشباب على وجه خاص والمادة المعروضة ينتمى معظمهـا إلى الثقافة الشعبية الأمريكية في الغناء والرقص والموسيقى والاعلان وهـي تتسـم غالبا بإبهار الحواس وسرعة توالى الصورة والمعلومات والتأثير غير المباشـر عـلى تشكيل الوعى ، ويتوازى مع هذه المادة الشعبية مـادة علميـة اكاديميـة قـد يكـون بعضها مزيفا لخدمة اغراض خاصة لكنهـا ثبـت عـلى شـبكات يقبـل بعضـها مـن الناحية النظرية الحوار ، وسماع رأى الاخر ، ومن المخاطر التي تترتب على ذلك: انتشار ثقافة الاستهلاك الفرعي التي تبعد الإنسان عن واقعة وتجعلـه مغربـا وهـو يعيش في وطنه.

جـ-تحديات العولمة:

سبق وان تم تعريف العولمة اما عن تحديات العولمـة فهـي القضـايا الجدليـة المعاصرة التي تثير جدلا في الاوساط العلمية والدينية والاجتماعية ما بـين مؤيـد ومعارض.

ويمكن فيما يلي العرض لبعض هذه التحديات او القضايا:

- **الاستنساخ**: هو عبارة عن تخليق كائن حي من خلية جسـمية، ويكـون فيهـا

الكائن المخلق او المستنسخ صورة مطابقة تماما للكائن الأصلي، وهي عملية بعيدة تماما عما هو متعارف عليه في التناسل والتوالد، وقد نجحت بعض تجارب الاستنساخ التي جرت في السنوات الاخيرة على الحيوانات، وقد حاول بعض العلماء اجراء تجارب لاستنساخ البشر مما يتنافى مع أي دين او قيم.

- **بنوك الامشاج (البويضات والحيوانات المنوية)**: وهذه البنوك يحتفظ فيها بالبويضات والحيوانات المنوية في درجة حرارة معينة لحين الحاجة اليها، وتكمن خطورتها فيما قد تؤدى اليه من اختلاط في الانساب.

- **الارهاب والتطرف الديني**: وهما من الظواهر البشرية التي عرفها الإنسان في جميع العصور، ولا يكاد يخلو مجتمع من المجتمعات من هذه الافة الخطيرة، وان كانت تتفاوت حدتها من مجتمع إلى اخر، وربما كان مرجع ذلك إلى القصور الشديد في فهم اساسيات الدين ومبادئه التي تدعو إلى السلام.

- **المستحدثات التكنولوجية**: وتتعدد انماط هذه المستحدثات، مثل: الكمبيوتر، والانترنت، والاقمار الصناعية، وإذا كان لهذه المستحدثات جانبها المضيء فلها ايضا محاذيرها، حيث أصبح من السهل أن يتعرض المواطن من خلالها لأفكار، وبرامج، وافلام، ومعلومات تؤثر فيه سلبيا إلى حد بعيد.

- **اتفاقية الجات**: وتنص هذه الاتفاقية على فتح الحدود الاقليمية امام المنتجات القادمة من أي بلد اخر، وان يكون لكل سلعة مواصفات محددة من حيث الجودة والتكلفة، ومثال ذلك أن صناعة النسيج في مصر حتى تدخل المنافسة العالمية فلابد أن تكون ذات جودة عالية وسعر مناسب، ولا شك أن ذلك يستلزم التدريب وادخال التكنولوجيا المتقدمة لما تعطيه من انتاج عالي الجودة.

العولمة والعالمية

نجد كثيراً وجود خلط بين المصطلحين إلا أن هناك فرق شاسع بين المصطلحين، **فالعالمية** ترتبط بالأرض والإنسان، والعالمية طموح للارتفاع

بالخصوصيات، وتنفتح على كل ما هو على مستوى العالم، والعالمية تنشر مشروعاً ثقافياً فيه طموح ورغبة في التبادل مع الثقافات الأخرى كأخذ وعطاء فهي لها اتجاهان مع الحفاظ على الهوية الثقافية؛ بينما **العولمة** ترتبط بالكون كله، وأنظمة الإنسان المتنوعة سواء أكان منها في الأرض أو في الفضاء، كما أن العولمة هي إرادة الهيمنة على العالم مع قمع وإقصاء كل الخصوصيات، وتهدف إلى احتواء العالم كله، فيها طموح لاختراق ثقافة الآخرين وسلبهم خصوصياتهم، وتهدف إلى تمييع الهوية الثقافية للآخرين من خلال، وهي ذات اتجاه واحد عكس العالمية.

كان من الضروري عرض هذا الجزء عن العولمة، وكي لا يكون هناك لبث أو غموض بين مصطلحي العولمة والعالمية فقد أوضحنا الفرق بينهما، نجد البعض لا يستطيع أن يفرق بين المصطلحين، وبعد ذلك نبدأ في تناول الأصلي وهو موضوع التربية الدولية، والذي نرى ضرورته ليستطيع القارئ ربط هذان المصطلحان والتعرف على آثارهما على النظم الحياتية « سياسية واجتماعية وثقافية واقتصادية وكذلك في التربية في كل دولة من دول العالم.

العولمة والتربية الدولية

بعد أن قدمنا عرضاً سريعاً عن العولمة، والتي تبدو بسيطة في مظهرها وخطيرة في جوهرها، فهي تبشر وتنبيئ بقدوم الطوفان، حيث أنها ظاهرة شمولية ذات أبعاد معقدة ومركبة ومتداخلة ومتشابكة تعكس واقع مختلف أوجه الحياة المعيشية الاجتماعية والثقافية والسياسية والاقتصادية.

وبعد استعراض موضوع العولمة والفرق بين العولمة والعالمية، ثم العولمة والتربية الدولية، نعود سريعاً إلى علاقة التربية الدولية بالتربية المقارنة.

علاقة التربية الدولية بالتربية المقارنة

هناك علاقة وطيدة الصلة بين التربية الدولية بالتربية المقارنة، فيمكننا القول بأن التربية الدولية هي أحد فروع وميادين التربية المقارنة، وذلك لأن التربية

المقارنة تخدم وتسهم في تحقيق أهداف التربية الدولية من خلال ما توفره من معلومات عن ثقافات الشعوب وأنظمتها الاجتماعية مع الارتباط بالأنظمة التعليمية في البلدان المختلفة في العالم، كما لا يمكن فهم العالم المعاصر إلا من خلال الدراسة الدولية للنظم التعليمية.

فالتربية الدولية تعني في أحد تعريفاتها أنها الجهود الدولية التعاونية لتبادل المعلمين والمتعلمين والنهوض بالمناطق المتخلفة ثقافياً، لذلك استخدم كندل مفهوم التربية الدولية والتربية المقارنة كمترادفين، إلا أن واقع الأمر أنهما غير مترادفتين.

والتربية المقارنة ـ تدرس في كليات التربية والكليات غير التربية – تتناول دراسة المشكلات والقضايا العالمية، وهي بهذا تجعل الطلاب في وضع يمكنهم من التعرف إلى دورها في تحسين العلاقات الدولية ونشر السلام العالمي.

وتقوم حالياً كليات التربية وغيرها من الكليات التي تدرس لطلابها المقررات التربوية في مجتمعاتنا العربية بتدريس التربية المقارنة والتربية الدولية للاهتمام بالتحليل المنظم للعملية التعليمية، ودراسة تأثيرات نظم التربية الدولية لدرجة أنه أصبح هناك منح لدرجتي الماجستير والدكتوراه في هذا التخصص.



الفصل الثامن

التربية الدولية .. نشأة وقضايا

نشأة وتطور التربية الدولية

تمتد جذور التربية الدولية إلى فترة قديمة من التاريخ وما يوضح ذلك انجذاب طلاب العديد من الدول إلى مكتبة الإسكندرية والتي تعتبر منارة، كذلك وجود بعض الجامعات والمكتبات وغيرها مما يجذب الطلاب من كافة دول العالم، وقد نادت كثير من الدول ومنها فرنسا وألمانيا بضرورة تخطي الحدود القومية وذلك من خلال تفاهم تعليمي، ومن خلال تبادل المعلومات لتحقيق التفاهم المنشود بين الدول.

ومع إنشاء لجنة عصبة الأمم المتحدة في عام ١٩٢٠ لتحقيق التعاون الدولي؛ من خلال انتشار الأعمال الفكرية، ثم توالت إنشاء التنظيمات الدولية التي سعت إلى جعل التربية الدولية كعلم متخصص، وتؤكد على ذلك منظمة اليونسكو في عام ١٩٥٤ من أهداف برامجها التربية من أجل التفاهم والتعاون على الصعيد الدولي، وفي عام ١٩٦٦ بدأت الجامعة الأمريكية بالاهتمام بالتربية الدولية.

وإلى عام ١٩٦٩ كان يستخدم مصطلح التربية الدولية كمرادف للتربية المقارنة لدرجة أن بعض الجمعيات بدأت تغير من اسمها من جمعية التربية المقارنة إلى اسم التربية المقارنة والدولية، وفي عام ١٩٧٤ وهو عاماً فارقاً في تاريخ التربية الدولية فيطلق عليه البعض العام الحقيقي لميلاد التربية الدولية، على أن يتضمن أبعاد التربية الدولية في المناهج والمقررات الدراسية ومنها ما يلي: -

١. اتضاح البعد الدولي للتربية الدولية في جميع المراحل التعليمية وبكل المستويات.

٢. إسهام التربية الدولية فسي الاحترام والتفاهم بين الشعوب.

٣. تنمية قدرات الأفراد نحو كيفية الاتصال بالآخرين.

٤. تنمية استعدادات الأفراد ليسهموا في حل مشكلات مجتمعاتهم، وكذلك حل مشكلات الدول الأخرى

وتوالى انعقاد المؤتمرات وإعلان المنظمات علـى توصـيات مـن أجـل إقامـة المجتمع الدولي والجماعة الدولية.

٥. دمج المعارف الخاصة بحقوق الإنسان في بعديها الوطني والدولي داخـل المناهج الدراسية.

٦. البعد العالمي والدولي للتربية.

٧. التأكيد على أهمية التربية الدولية كـأداة تسـمح بتزويـد طبقـات المجتمـع المختلفة بالمعرفة وفهم الثقافات الأخرى.

٨. تشجيع التربية من أجل التفاهم الدولي والسلام على الصعيد الدولي خارج المدرسة للشباب والكبار.

٩. إضفاء البعد الدولي على الكتب المدرسية والتعليمية.

وفي عام ١٩٧٧ ازداد الاهتمـام تـدريجياً بالتربيـة الدوليـة مـن خـلال أنشـطة المؤسسات والمنظمات الدولية، فتم التأكيد على أننا نعيش في عالم معقد يقوم على الاعتماد المتبادل بين دول العالم، وعدد من المشكلات التي تتطلب حلولاً دولية، وذلك تطلب التأكيد على مفهوم التربية الدولية.

وفي عام ١٩٨٨ تأسست الأكاديمية الأوربية والتي شكلت فريق بحث مشترك من الأفكار الأوربية من اجل القيام بمهمة التعرف إلى القضايا الأساسية والفرعيـة للتعليم في هذه الدول.

وفي تسعينيات القرن المنصرم ازداد الاهتمام بالتربية الدولية نتيجة الصراعات والقضايا الدولية المعاصرة والتي منها الاهتمام بالسلام العالمي، والنمو السكاني المتزايد، ونقص موارد المياه، وتلوث الهواء، وجميعهـا قضـايا تؤكـد دور التربيـة الدولية من أجل التفاهم الدولي والنظر إلى العالم على أنه نظـام متكامـل يقـوم عـلى الاعتماد المتبادل بين عناصر هذا النظام.

من العلماء

أ- **مارك أنطوان جوليان**: وهو أحد العلماء الفرنسيين ومن رواد التربية المقارنة في العصر الحديث – وقد تم تناوله في الجزء الخاص بالتربية المقارنة – والذي نشر عام ١٨١٦ اللبنات الأولى لدراسة التربية المقارنة في إطار دولي، وقد أسس وكالة تعليمية تجمع البيانات والمعلومات المتعلقة بالنظم التعليمية داخل وخارج فرنسا، وتوضع في شكل جداول ورسوم ومن خلالها يتم التعرف على كم، وكيف أي نظام تعليمي حتى تسهل عملية المقارنة وتفسير وفهم النظم التعليمية.

ب- **فيكتور لوزان**: أستاذ الفلسفة في جامعة السوربون، زار بروسيا وكتب تقريراً عن النظام التعليمي فيها عام ١٨٣٣، مما كان له عظيم الأثر على النظامين التعليميين الفرنسي والانجليزي بالرغم من أنه لم يتعد وصف النظام التعليمي في دولة بروسيا.

وكان من نتيجة هذا التقرير أن وضع لوزان طريقة ملخصة في (٣) خطوات أساسية تتمثل في: –

١) دراسة ما يتم تجميعه من بيانات ومعلومات عن النظام التعليمي المراد دراسته.

٢) التحقق مما تم التوصل إليه في الخطوة السابقة من خلال الزيارة والتعرف على النظام التعليمي في بلدة.

٣) الأخذ بالسمات والخصائص المميزة لهذا النظام الذي تم التعرف اليه أو اقتراح نظام تعليمي جديد.

ج-**ماثيو أرنولد**: هو مربي إنجليزي كتب تقرير بعنوان « المدارس والجامعات في أوربا » وقد تناول تطور التعليم الثانوي والجامعي في عدد من الدول الأوربية منها فرنسا وإيطاليا وسويسرا.

د-**مايكل سادلر**: تناول دراسة عن النظام التعليمي الإنجليزي وكذلك النظام التعليمي الألماني وخرج من النطاق المحلي في دراسة النظم التعليمية إلى النطاق الخارجي بما يسمى بمدخل القوى والعوامل المؤثرة في النظم التعليمية.

هـ -**كندل**: اهتم بالبحث في فهم العلاقة بين التعليم والمشكلات السياسية والاجتماعية والاقتصادية التي تواجه البلاد المختلفة، كذلك الدول الاستعمارية فرضت نظامها التعليمي على الدول المستعمرة، وخاصة دراسة النتائج والثقافة، وكان من نتائج الحرب العالمية الأولى ظهور النزعة على وجود التربية الدولية باعتبارها وسيط مؤثر في التفاهم الدولي، وقد تضمن المقررات الدراسية معلومات عن الدول الأخرى وثقافتها لتحقيق التفاهم الدولي.

فلسفة التربية الدولية

تغير العالم كثيراً نتيجة للثورة الهائلة في وسائل الاتصالات، والتي لعبت دورًا هامًا في ربط أجزاء العالم ببعضها البعض، وقربت بين شعوبه الذين أكدوا على ضرورة نشر السلام والتفاهم الدولي، وبخاصة في ظل الحروب والتطورات التي يشهدها العالم بينهم ، ولقد سعت اليونيسكو منذ تأسيسها إلى نشر السلام العالمي من خلال أنشطتها الرئيسية في مجالات التربية والعلوم والثقافة وقامت بتدعيم التفاهم الدولي عن طريق التربية ، فظهرت التربية الدولية بأنشطتها، وصيغها المختلفة مثل شبكة المدارس المنتسبة لليونسكو الدولية وإضفاء الطابع الدولي على المناهج والمقدرات الدراسية .

وتحددت المبادئ الفلسفية التي تقوم عليها التربية الدولية من خلال توصيات المؤتمر العام المنعقدة في الفترة من ١٧ أكتوبر إلى ٢٣ نوفمبر ١٩٧٤ والخاص بمنظمة الأمم المتحدة للتربية والثقافة والعلوم في أن تهدف التربية إلى تنمية شخصية الفرد وتعزيز احترام حقوق الإنسان مع تنمية التفاهم والتسامح والصداقة بين الشعوب بمختلف جماعاته الدينية والعرقية والعصبية مع زيادة جهود الأمم المتحدة في حفظ السلام العالمي.

وتهتم فلسفة التربية الدولية بتأمين حقوق الأفراد في أن يعيشوا ويحيـوا في بيئـة آمنه ونظيفة بالرغم من أنهم في عالم دائم التغيير.

مفهوم التربية الدولية

يعرف قاموس التربية الدولية: بأنها تبادل الأشخاص والأفكار بين المؤسسات التربوية في الدول المختلفة، مع توعية التعلمـين بمشـكلات شـعوبهم والشـعوب الأخرى وتنمية الإحساس الإنساني عندهم.

وفي تعريف آخر للتربية الدولية نجدها: دراسة عبر العلوم للمشكلات الدولية والثقافية في التربية، ومن هنا يتضح أن هناك تتداخل مع التربية الدولية بل وتتعداها إلى التوجه الدولي فتشمل الجهود التربوية التي تسعى إلى غرس التوجـه الـدولي في المعرفة والاتجاهات.

كما أنها تعرف بمجموعة من المبادئ أو القيم التـي تحكـم سـلوك الـدول في علاقاتها المتبادلة في المجال التربوي.

وتعرف بأنها مجموعة الإجراءات التربويـة مـن أجـل أفضـل تعـاون وتفـاهم دوليين، ومن ذلك تعليم اللغات الحيـة، وتبـادل المعلمـون والمتعلمـون، وبـين المدارس وبعضها البعض.

وكذلك تعرف بأنها دراسـة الـدول والثقافـات بـدلاً مـن التركيـز عـلى قوميـة واحدة، بالإضافة إلى القضـايا الدوليـة المعاصـرة والتفاعـل بـين دول العـالم عـلى اختلافها.

وتعرف بأنها التربية التي تعمل مـن أجـل السـلام لجميـع شـعوب العـالم مـع الحرص عـلى اسـتقلالها مـع رفـض الحـروب العدوانيـة مـع إسـهامها في تنميـة الشخصية وتفتحها.

وفي تعرف آخر نجدها كل نشاط يقوي الوعي بمشكلات ذات دلالـة تتخطـى

الحدود الدولية والحدود الثقافية، ويشجع على فهم الأمم والشعوب والثقافات.

ومن خلال استعراضنا لعدد من التعريفات الخاصة بالتربية الدولية يمكننا توضيح ما يلي:

أن هناك ثمة علاقة قومية تبرز من خلال التركيز على القاسم المشترك بين مصطلحي (التربية والدولية) في حال فصلناهما عن بعضهما البعض وباعتبار أن التربية اهتمامها هو الإنسان وصناعته، والدولية تسعى لاحترام حقوق الإنسان؛ بينما التربية الدولية في حال انضمام المصطلحين فنجد أن التربية الدولية تحاول جعل الإنسان مواطناً عالمياً من خلال تنمية وعيه بالقضايا التي تشغل كل شعوب العالم.

لماذا التربية الدولية

توجد مجموعة من الأسباب التي توضحت من خلال ما تم عرضه في العولمة، إضافة لما كان له اليد في أحداث الدولة في التربية بوجه عام ومنظومة التعليم بوجه خاص وذلك على مستوى العالم أجمع ومن هذه الأسباب:

١. تبادل الطلاب وأعضاء هيئة التدريس.
٢. تأثير سوق العمل الدولية.
٣. تقديم المعونة الخارجية للدول النامية.
٤. الندوات والمؤتمرات.
٥. تأثير وسائل الإعلام.

ونستعرض هنا كل سبب بشكل سريع فنجد أن السبب الأول وهو:

- **تبادل الطلاب وأعضاء هيئة التدريس**: تدرب صفوة المتخصصين من أعضاء هيئة التدريس في جامعات الدول النامية في آسيا، وأفريقيا في جامعات أوربا وأمريكا وتصل نسبة نسبتهم إلى أكثر من مليون ونصف طالب أجنبي، ونجدهم

موزعين حسب استعمار الدول المرسلة لطلابها فنجد أن الدول التي كانت مستعمرة فرنسياً ترسل طلابها إلى فرنسا، وهكذا مع بريطانيا وأما أمريكا فالطلاب الذاهبون إليها فهم خليط من كافة أرجاء المعمورة.

- **تأثير السوق الخارجية**: أثر سوق العمل الدولي على البرامج والمقررات التعليمية تأثيراً كبيراً، ويوضح ذلك كثرة الوافدين من العمال من مناطق البحر المتوسط إلى شمال وغرب أوروبا، وحتى من دول أمريكا اللاتينية إلى أمريكا الشمالية.

- **المعونة الخارجية للدول النامية**: تقدم الدول المتقدمة إلى الدول مساعدات من قبل مؤسسات وهيئات عالمية، وتم توجيه جزء كبير من هذه المساعدات إلى مجال التربية وبخاصة التعليم النظامي الرسمي، مما جعل هناك تساؤلات من الدول المتقدمة التي تقدم المساعدة عن كفاءة النظام التعليمي في الدول النامية المتلقية المساعدة، وهناك دول استفادت من هذه المعونات في تحسين أساليب التعليم وكذلك في تقديم برامج لمحو الأمية، مع تشييد الأبنية التعليمية وتجهيزها وتأثيثها.

- **الندوات والمؤتمرات**: ساهمت المؤتمرات والندوات الدولية في إقامة شبكة معلومات بين الطلاب، وأدت إلى وجود شبكة من المنشورات العلمية، وقد كان لزيادة هذه المنشورات العلمية دافعاً كبيراً في تشكيل مجتمع دولي من الباحثين من مختلف دول العالم، ومن هنا جاءت الدولية في العلوم الإنسانية عوماً والتربية خصوصاً بهدف الحصول على معلومات قابلة للتعميم عبر الثقافات وعبر الحدود القومية، وهنا أصبحت المعرفة المكتسبة سبيلاً إلى وضع النظم التعليمية في مختلف دول العالم في منظور جديد.

- **وسائل الإعلام**: كان لوسائل الإعلام المختلفة وبخاصة أجهزة التليفزيون عظيم الأثر في اتساع أفق الناس حيث نقل إليهم العالم الخارجي بكافة أحداثه إلى

داخل غرف النوم متخطياً الحدود والأماكن، ومواكباً الأحداث في حينها، مما أسهم في تنمية الوعي وتعميق الإحساس بالمسؤولية لكافة الجنس البشري.

وبعد أن استعرضنا لماذا التربية الدولية تبرز هنا أهداف التربية الدولية.

أهداف التربية الدولية

للتربية الدولية مجموعة من الأهداف تسعى إلى تحقيقها، من هذه الأهداف:

١. وضع التربية بمؤسساتها المختلفة في إطار عالمي.

٢. ربط المواطنين بمجتمعاتهم ومن ثم ربطهم بالعالم أجمع، والمساهمة في جل مشكلاتهم ومشكلات الآخرين.

٣. تنمية اتجاهات التفاهم العالمي مع تزكية روح التفاهم والتسامح والصداقة بين الجماعات وبعضها البعض.

٤. إعداد وتأهيل المعلمين والمسؤولين عن التعليم في كافة مراحل العملية التعليمية في تحقيق أهداف التربية الدولية.

٥. تقدير الأفراد للآخرين المختلفين معهم في الدين والثقافة وفي اللون.

٦. زيادة وعي الطلاب بالقضايا الدولية والأيكولوجية والاقتصادية والاجتماعية والسياسية التي تتخطى حدود بلدانهم.

٧. زيادة وعي الطلاب بالقضايا الدولية المختلفة والتأكيد على نظام العولمة.

٨. تنمية الوعي البيئي والحفاظ على البيئة المحلية والعالمية.

٩. تفاعل جميع أصحاب المهن في كل قطر مع نظرائهم في البلدان الأخرى وتكوين صداقات من شأنها تعزز الفرد والتفاهم بينهم.

١٠. إكساب الشباب مهارات ومعارف تساعدهم على التفاعل في سياق دولي مثل مهارات اللغات الأجنبية، والثقافات الأخرى.

كما أن للتربية الدولية أهمية وذلك لارتباطها بدراسة القضايا والمشكلات الدولية المختلفة وحقوق الشعوب وعلاقة الأفراد بعضهم البعض.

أهمية التربية الدولية

تعد التربية الدولية الأفراد للتفاعل مع متغيرات العالم الاجتماعية والسياسية والاقتصادية، ويمكن توضيح أهمية التربية الدولية في عدد من النقاط من أهمها:

١. تعد الأفراد ليستطيعوا أن يعملوا في مناخ به عدم استقرار سياسي، واقتصادي، واجتماعي.

٢. تنمية السلوك الإيجابي لدى الأفراد من خلال توفير تربية وتعليم مناسبين يمكنهم من واجهه المشكلات وتفاعلهم مع بعضهم البعض.

٣. ترسيخ مفاهيم حقوق الإنسان وتغيير أفكار ومفاهيم العنف والكراهية.

٤. إضفاء البعد الدولي على المناهج والمقررات الدراسية في جميع مراحل التعليم.

وبالرغم من تحقيقها للعديد من الأهداف وأهميتها إلا أن هناك مجموعة من التحديات العالمية التي تواجه التربية الدولية.

أثر التربية الدولية على منظومة التعليم

حدثت بمنظمة التعليم العديد من التحولات التي من خلالها يظهر أثر التربية الدولية على هذه المنظومة ومن هذه التحولات:

أ- اختفاء الأمية من العالم المتقدم.

ب- عدم قصر الجامعات على صفوة القوم.

ت- زيادة التوجه نحو تدويل نظم المعلومات والتعليم، فقد صارت الإنجليزية لغة مشتركة.

ث- غزارة المعلومات المتاحة للبحث، فأدى لوجود ملخصات وعروض موجزة.

ج- التركيز على إعطاء الحرية للمعلمين والمتعلمين والتحاور الأكاديمي بين الأمم.

ح- التركيز على بناء الشخصية أكثر من التركيز على المعلومات.

التربية الدولية وحقوق الإنسان

هي تلك الحقوق الطبيعية لكل إنسان، ويصعب العيش بدونها، فهي من القضايا المهمة بالنسبة للمجتمعات، ذلك أن الإنسان متطلع بطبيعته إلى الكرامة ورافضاً للظلم والاضطهاد من أي مصدر كان ومتى ما فقد الإنسان كرامته، ضاعت حقوقه وأصبت عنده الحياة بلا معنى؛ ولذا سعى الإسلام إلى حفظ كرامة الإنسان من خلال حفظ الضرورات الخمس وهي (الدين والعقل والنفس والمال والعرض) لتحقيق مقاصد الحياة وأهدافها التي تتفق مع الشرائع السماوية، ومن أمثلة الحقوق:

١. **حقوق أساسية**: كحق الحياة الكريمة التي تتفق مع الشرائع السماوية وحق المساواة وعدم التمييز؛ وبسبب العرق أو اللون أو اللغة أو الجنس.

٢. **حقوق سياسة**: كالمشاركة في الإدارة المدنية في البلاد، وحرية التعبير التي لا تؤدي إلى إثارة الفتن والكراهية.

٣. **حقوق اجتماعية**: كالحق في الأمن والكرامة والحرية والعمل والتعليم والرعاية الصحية والثقافية وحق التنقل والتملك والعيش في بيئة نظيفة وخالية من المفاسد، والمرأة مساوية للرجل في الكرامة الإنسانية ولها الحقوق مثل ما عليها من الواجبات ولها شخصيتها المستقلة.

وقد تناولنا هنا لفظ الإنسان بدلاً من الفرد حيث أن الفرد تعني من الشخص مجرد الذات الجسدية؛ بينما إنسان تعني الجسد والفكر والكرامة.

وقد سنت منظمة الأمم المتحدة مجموعة من القوانين الدولية التي تقر حقوق الإنسان وتكفل صيانتها، وحتى يتسنى لكل إنسان التمتع بحقوقه وحرياته الأساسية مثلما أقرتها النصوص الدولية، يتوجب العمل على نشر الوعي بتلك الحقوق، حيث يترتب على هذا الوعي مجموعة من الإيجابيات منها:

١. الوعي هو نشاط ذهني مصدره العقل، ويؤدي إلى حوار هادئ متمدن.

٢. الحوار هو وسيلة عبور في اتجاه الآخر من احترامه وحفظ حقه، وتوافق المصالح معه.

٣. يتيح للإنسان أكثر الحظوظ لحماية حقوقه الفردية والدفاع عنها.

٤. يؤدي الوعي بحقوق الإنسان وحرياته الأساسية على الصعيد العالمي إلى تعزيز التفاهم الدولي وعدم اللجوء للقوة والعنف.

التربية على حقوق الإنسان

يحتل هذا الموضوع أهمية بالغة بالنسبة لكافة الناس ولمستقبل الأجيال القادمة التربية والتعليم على حقوق الإنسان مازالت في بلادنا العربية في بداياتها حيث بدأنا قريباً في إعداد البنية التشريعية والقانونية والهيكلية لهذا النوع من التربية والتعليم، وتعليم حقوق الإنسان تعني كل السبل التي تؤدي إلى تطوير معرفة ومهارات وقيم حقوق الإنسان، ويتناول ذلك فهم المتعلم لهذه الحقوق ومبادئها والتي تشكل مشكلة للمجتمع في حال عدم مراعاتها.

فهي فعل تربوي يومي طويل النفس، وتهدف إلى تكوين مواطني الغد بأن يكونوا واعين بحقوقهم ويمارسونها وقادرين على الدفاع عنها فهي مسؤولية الجميع، وتشمل ثقافة حقوق الإنسان القيم والبنى الذهنية والسلوكية والتراث الثقافي والتقاليد والأعراف المنسجمة مع حقوق الإنسان، ويجب ربط هذه الحقوق بالحياة اليومية والثقافات المحلية فيساعد على تحسين التواصل والتفاهم والتسامح والمساواة والاستقامة.

وهناك عدة مناهج يمكن اعتمادها لتكريس حقوق الإنسان ونشرها ومنها التربية الوطنية والأخلاق والتربية على المواطنة والتربية ذات البعد العالمي، فلابد من بلورة استراتيجية خاصة بتعليم حقوق الإنسان والتربية عليها، وذلك من خلال اعتماد مقرر لحقوق الإنسان بتحديد نسبة زمنية له على أن تدخل في كافة المقررات، أو يكون مقرر له من الأهمية ولا يكون مقرر ثانوي ولا يتم الاهتمام به.

لقد أصبحت التربية على حقوق الإنسان أسلوباً معترفاً به دولياً يهدف إلى تعزيز حقوق الإنسان على المستويات المحلية والوطنية والعالمية فمعرفة الحقوق والواجبات هي أداة من أدوات الأساسية لضمان احترام الحقوق للجميع حيث عدم الاهتمام بحقوق الإنسان يعمل على تفشي الفقر والجهل في الدول وكذلك المرض والفساد.

وعندما نتحدث عن الواجبات في مقابل الحقوق نوضح أن ها الإنسان عليه واجبات عليه أن يلتزم بها ومن هذه الواجبات:

١. احترام الأنظمة.

٢. المحافظة على الممتلكات.

٣. الدفاع عن الوطن.

٤. طاعة ولي الأمر.

• وعن احترام الأنظمة فقد فرضت الحياة المعاصرة مستجدات حتمت وجود أنظمة، مثل نظام المرور، والاحوال المدنية، وغيرها من الأنظمة وبالتزام الأنظمة واحترامها نحصل على فوائد منها:

أ- حصول كل مواطن على حقه بعدل ودون تمييز.

ب- تسهيل الإجراءات في الدوائر الحكومية وغير الحكومية.

ت- سيادة الراحة والتآلف بين الجميع.

ث- تنظيم الوقت والاستفادة منه.

فهذا السلوك من احترام الانظمة والالتزام بها لا شك أنه يساعد الجميع على احترام هذا السلوك المثالي من قبل الجميع، ويصبح مع مرور الزمن جزءاً من ثقافة مجتمعنا وسلوكاً محترماً من قبل أفراده.

- وعن المحافظة على الممتلكات فإن منجزات الوطن العامة والخاصة من مؤسسات كالمدارس والجامعات والمستشفيات والمساجد (دور العبادة) ودوائر حكومية وغيرها جاءت بعد جهد جهيد وبذل وقت ومال لتؤدي خدمات ومنفعة للمواطنين، وهذه تجعل من واجبنا المحافظة عليها، وخاصة أن الشرائع السماوية تحثنا على هذه الممارسات بالمحافظة على المال العام، وعدم الإفساد في الأرض، فقد قال الرسول الكريم صل الله عليه وسلم في ذلك « أن دماءكم وأموالكم وأعراضكم حرام كحرمة يومكم هذا في شهركم هذا ......، صدق رسول الله صل الله عليه وسلم، وقد وجهنا ديننا إلى ضرورة التعاون في المحافظة على الممتلكات لقوله تعالى « وتعاونوا على البر والتقوى ولا تعاونوا على الاثم والعدوان » صدق الله العظيم.

- وعن الدفاع عن الوطن فان من واجب الجميع الدفاع والزود عن الوطن والاسهام في دعم مؤسساته، فلا يختص الدفاع عن الوطن بفئة معينة دون أخرى، بل يشمل كل قادر على الدفاع.

- وعن طاعة ولي الأمر فهي تبدأ من الصغر في الطاعة الواجبة للوالدين لتكون الأسرة لبنة قوية ومتماسكة، ثم تدعم بطاعة ولي الأمر وهو حاكم البلاد، وهذه الطاعة من التشريعات والضروريات الاجتماعية ومن الواجبات المهمة التي أقرها الشرع لأن ذلك يؤدي إلى اجتماع الكلمة ووحدة الصف، وتحقيق الاستقرار.

وقد أولاها الإسلام جل الاهتمام؛ فالناس في الإسلام من أصل واحد مهما اختلفت أنسابهم وأوطانهم ولغاتهم فهم أبناء أب واحد وأم واحدة، وقد قال المولى عز وجل في محكم التنزيل ﴿يَٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ ٱتَّقُواْ رَبَّكُمُ ٱلَّذِى خَلَقَكُم مِّن نَّفۡسٍ وَٰحِدَةٍ وَخَلَقَ مِنۡهَا زَوۡجَهَا وَبَثَّ مِنۡهُمَا رِجَالًا كَثِيرًا وَنِسَآءً ۚ وَٱتَّقُواْ ٱللَّهَ ٱلَّذِى تَسَآءَلُونَ بِهِۦ وَٱلۡأَرۡحَامَ ۚ إِنَّ ٱللَّهَ كَانَ عَلَيۡكُمۡ رَقِيبًا﴾ صدق الله العظيم.

وقد أكدت الديانات السماوية على مبدأ التعاون وإسداء الخير وبذله للناس ورفض كل ما يؤدي إلى البغضاء والتشاحن، كما أكد على تكريم الإنسان وتوفير الحرية له وجعل الناس سواسية فب الكرامة الإنسانية، وقال تعالى « ولقد كرمنا بني آدم وحملناهم في البر والبحر ورزقناهم من الطيبات وفضلناهم على كثير ممن خلقنا تفضيلاً »صدق الله العظيم.

التحديات العالمية التي تواجه التربية الدولية

يعيش أي نظام تعليمي ظروف بلده سواء الإيجابية منها وكذلك السلبية، وكما أنه يعاني من تحديات بلده حيث أن كافة النظم التعليمية في العالم هي من نتاج فكر وثقافة وحركة هذا المجتمع الموجود به هذا النظام، فهو يعبر عن حركته.

والتربية الدولية كما ذكرنا سابقاً من أهدافها طرح الأفكار وطرق التفاعل وحل المشكلات الموجودة بالأوطان، بالتالي فهي تتأثر بما في الأوطان من مشكلات وتغيرات وتحديات، فنجد أن من هذه التغيرات والتحديات التي تواجه التي تواجه التربية الدولية: ـــ

أ- **التقدم العلمي والتكنولوجي**: يؤثر التقدم العلمي والتكنولوجي بشكل كبير سواء من حيث الكم أو الكيف مما يؤدي إلى مراجعة المحتوى الدراسي وطرق وأساليب التدريس حتى علاقة المعلم بالمتعلم، من هنا كانت الحاجة ملحة إلى أن يتعلم المتعلمون الحاسوب والإنترنت حيث يعيشون الآن عصر الثورة التكنولوجية المتسارعة المعتمدة على المعلومات.

وقد أكدت الثورة التكنولوجية على دور المعرفة كمصدر للقوة والسلطة، وأدى التقدم العلمي التكنولوجي من خلال تطبيقه على مجالات الحياة إلى تغير طبيعة العمل بما يفرض على الأوطان توفير كفاءات قادرة على تأدية الأعمال التي تلبي احتياجات أوطانها، وكذلك توفير العناصر من القوى العاملة المدربة على المستحدث والجديد بما يحقق معايير الجودة الشاملة بما يؤدي في النهاية إلى مواجهه التحديات.

بـ ــ **التحولات الاقتصادية**: ظهرت التكتلات الاقتصادية سواء أكانت قارية أم إقليمية مع سعي الدول إلى الانضمام إليها للانخراط في النظام العالمي الجديد، وهو ما يتطلب أفراد أصحاب كفايات من الحاصلين على مؤهلات عالية الجودة بما يحقق المزايا التنافسية.

ولم يعد أمام الدول النامية إلا الانضمام لهذه التكتلات وهو ما له أحد خيارين **الأول**: منافسة داخل التكتل الذي التحقت به هذه الدولة مما يهدد إنتاجها المحلي في مواجهه الدول الصناعية المتقدمة، وهنا لن يفيد هذه الدولة التحرير.

الثاني: تواجه هذه الدولة منافسة خارج التكتل من الدول التي تسعى على تحرير التجارة، كما أدى إلى إدماج بعض الوظائف مع بعضها البعض، وظهور حرف ومهن جديدة تتطلب مهارات غاية في الكفاءة.

مما سبق يتضح أن هناك تحدياً كبيراً أمام الدول المتقدمة وكذلك الدول النامية حيث تفرض هذه المتغيرات على نظام التعليم أن يمتلك خريجي هذا النظام مهارات ومعلومات تمكنهم من التنافس في العمل العالمي، كما أنه وضح وجود اختلالات شديدة في التوازن بين دول الشمال ودول الجنوب.

ج ــ التحولات السياسية: تؤثر العولمة على جميع الشعوب والمجتمعات فهي تؤدي إلى زيادة الترابط بين الأحداث في جميع المجتمعات، حيث ارتبطت العولمة بمجموعة من التطورات غير المسبوقة في الكثير من المجالات ومنها السياسية

والاقتصادية والتكنولوجية وغيرها.

وتعنى هنا القيم الأساسية المشتركة في مقابل إضعاف القيم المرتبطة بمفهوم الدولة، وأدى ذلك إلى الحق في التدخل الخارجي في الشؤون الداخلية للبلاد سواء بشكل منفرد أو بمظلة مجلس الأمن، وقد أدت إلى انهيار النظام الدولي القديم المستند إلى القطبية الثنائية، كما أدى على زيادة المشكلات العالمية العابرة للحدود.

وهنا انتقلت سياسة الدولة واتخاذ القرار فيها من حدود الدولة إلى خارجها، ونستطيع أن نقول أن الدولة تدار سياستها من الخارج (عالمياً) بدلاً من إدارتها من الداخل(محلياً).

يتضح من ذلك أن هناك قوى لا تجعل سلطة الدولة في مراعاة مصالح مواطنيها بشكل حر منفرد؛ بينما أصبح على الدولة أن تراعي مصالح مؤسسات وجهات أخرى عولمة، هذه المؤسسات تنافس الدولة في صياغة خياراتها وصنع قراراتها ومنة هذه المؤسسات « منظمة التجارة العالمية – صندوق النقد الدولي ،، وغيرهم ».

يفهم مما سبق أن الدولة لا تكون هي الفاعل الوحيد، بل يوجد هناك جهات وهيئات متعددة الجنسيات، وكذلك منظمات عالمية وجماعات دولية.

د ــ التحولات الاجتماعية: أصبح العالم قرية كونية صغيرة واحدة لا يوجد بينها حواجز من أي نوع بل على العكس أصبح العالم يخضع لتأثيرات معلوماتية واحدة بما يؤدي إلى إيجاد ثقافة كونية أو عالمية واحدة تحتوي على مجموعة من القيم تم فرضها على كافة دول العالم.

وأصبحت الثقافة الغربية مهيمنة على الثقافة الشرقية في ضوء تفوق تقنيات الإعلام الغربي ووسائله، وهذا أدي إلى سيادة الثقافة الغربية على الثقافة الشرقية وفرضها على جميع الدول ومنها دول المشرق مع طمس هوية الشعوب الضعيفة.

ونوضح أن العولمة الثقافية لها آثارها السلبية فهي تهدد حرية الإنسان ومستقبله، وتحدث زعزعة وشروخ في ثقافة البلدان، وطمس هوية الثقافات الوطنية أو حتى إظهارها بالمظهر الضعيف العاجز، مع سعيها لزيادة الشعور بالاغتراب مع ضعف الانتماء الوطني، وزيادة العنف، وهو ما أدى إلى تضاؤل دور الأسرة في تربية النشء مما يجعلنا نهتم ونعلن توخي الحذر من الوقوع في فخ العولمة الفكرية.

ننوه هنا إلى أن هذه التحديات غير منفصلة بل هذا الانفصال في العرض كان فقط لتسهيل عرضهم فهي متداخلة مع بعضها البعض وتتأثر به النظم التعليمية في الدول، حيث أن هذه التحديات ومنها جعل العالم أكثر تواصلاً بالرغم من تباعد المسافات، كما زاد الاعتماد المتبادل بين الدول، مع ظهور تكتلات اقتصادية وشركات متعددة الجنسيات، وكذلك أدى إلى وجود نمط ثقافي متشابه يكاد يكون نمط واحد بما يهدد خصوصية كل دولة الثقافية، علماً بأن دور التربية هو تنمية التفاهم والتعاون الدولي واحترام كامل الشعوب وتسامحها مع بعضها البعض في ضوء اعتراف كل دولة بحقوق الدول الأخرى، وكذلك على هذه الدول أن تعترف بما عليها من واجبات.

المراجع

أولاً المراجع العربية

١- إبراهيم عصمت مطاوع (١٩٩٥): أصول التربية، القاهرة دار الفكر العربي.

٢- إبراهيم محمد عطا (٢٠٠٦)، المعلم إعداده تدريبة مسؤولياته، القاهرة، مكتبة النهضة العربية.

٣- إدوارد بوشامب (١٩٨٥): التربية في اليابان، ترجمة محمد عبد العليم موسى، مكتب التربية العربي لدول الخليج.

٤- إميل فهمي شنودة (١٩٨٧): التعليم الجامعي في الوطن العربي، القاهرة: دار الفكر العربي.

٥- أجوز كالين (١٩٩١): التربية والعلوم في جمهورية ألمانيا الاتحادية، بون: الإدارة الثقافية بوزارة الخارجية الألمانية.

٦- أحمد إبراهيم أحمد(١٩٩١): في التربية المقارنة، الإسكندرية: دار المطبوعات الجديدة.

٧- أحمد إبراهيم أحمد (٢٠٠٠): دراسات في التربية المقارنة ونظم التعليم، الإسكندرية: مكتبة المعارف الحديثة.

٨- أحمد إبراهيم أحمد(٢٠١٢): التربية الدولية، القاهرة، دار الفكر العربي.

٩- أحمد إبراهيم، وجمال محمد أبو الوفا (٢٠١٢)، « تطوير نظم إعداد المعلم باستخدام مدخل إعادة الهندسة »، مجلة كلية التربية، جامعة بنها، المجلد ٢٣، ع٩٠، ج٢، أبريل ٢٠١٢.

١٠- أحمد إبراهيم أحمد(٢٠١٣): التربية الدولية، القاهرة، دار الفكر العربي.

١١- أحمد إسماعيل حجي (١٩٨٧): في التربية المقارنة، القاهرة، دار النهضة العربية.

١٢- أحمد إسماعيل حجي(١٩٨٧): تربية الطفل قبل المدرس، مؤتمر معلم رياض الأطفال: الحاضر والمستقبل،١٢-١٦إبريل ١٩٨٧، كلية التربية، جامعة حلوان.

١٣- أحمد إسماعيل حجي(١٩٨٧): نظام التعليم في مص، دراسة مقارنة، القاهرة، دار النهضة العربية.

١٤- أحمد إسماعيل حجي(١٩٩٥)، الإدارة التعليمية والإدارة المدرسية، دار النهضة العربية، القاهرة.

١٥- أحمد إسماعيل حجي(١٩٩٨): التربية المقارنة، القاهرة، دار الفكر العربي.

١٦- أحمد حسن عبد الرحيم (١٩٧١): التربية المقارنة – أهميتها ونشأتها، صحيفة التربية، القاهرة، رابطة خريجي معاهد وكليات التربية.

١٧- أحمد كمال عاشور (١٩٨٦): بعض القضايا الجدلية في المنهج المقارن، مجلة دراسات تربوية، ع (٥).

١٨- أدمون كنغ (١٩٨٦): التربية في اليابان المعاصرة، ترجمة محمد عبد العليم موسى، القاهرة: دار الهداية.

١٩- أدمون كنغ (١٩٨٩): التربية المقارنة منطلقات نظرية ودراسات تطبيقية، ترجمة ملكة أبيض، دمشق، سوريا: دار القلم العربي.

٢٠- أسامة أمين(٢٠١٢): رياض الأطفال في أوروبا، مجلة المعرفة، ع٢٠٢، الرياض، وزارة التربية والتعليم.

٢١- أفنان بنت محمد جميل الخياط(١٤٣٠): إسهام مرحلة رياض الأطفال في الإعداد للمرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية، ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى.

٢٢- الإدارة العامة لخدمات القبول والتسجيل (١٤٢٣)، دليل القبول والتسجيل في مراحل التعليم العام، ط٢، وزارة المعارف، وكالة الوزارة للتعليم وشؤون الطلاب، المملكة العربية السعودية.

٢٣- الخطيب أحمد، الخطيب الرداح(٢٠٠٦): المدرسة المجتمعية وتعليم المستقبل، ط١، إربد، عالم الكتب الحديث.

٢٤- الدراسات العليا والبحوث (٢٠١٠)، بيان إحصائي بأعداد طلاب الدراسات العليا في الفترة من ٢٠٠١ إلى ٢٠٠٩، كلية التربية، جامعة بنها.

٢٥- الرئاسة العامة لتعليم البنات (١٤١٢)، تعليم البنات في المملكة العربية السعودية خلال اثنين وثلاثون عاماً من بداية ١٣٨٠هـ إلى نهاية ١٤١١ هـ، الرياض.

٢٦- السيد عبد الفتاح(٢٠٠٥): المشاركة المجتمعية وإمكانية الإفادة منها في تطوير نظام التعليم العام، مجلة كلية التربية بالزقازيق، ع٥١.

٢٧- المجالس القومية المتخصصة (٢٠٠٨)، تقرير المجلس القومي للتعليم والبحث العلمي والتكنولوجيا، الدورة ٣٥، القاهرة.

٢٨- المعجم الوجيز(١٩٨٣): مجمع اللغة العربية، ط٢، القاهرة، الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية.

٢٩- اليونسكو(١٩٧١)، الإعلان العالمي لحقوق الطفل، مكتب الإعلام العام، نيويورك.

٣٠- اليونسكو(١٩٧٨)، توصية بشأن مؤتمر المنظمة الدولية للتربية

والثقافة والعلوم بعنوان: التعليم وحقوق الإنسان، فيينا.

٣١- اليونسكو(١٩٨٦)، خطة المنظمة الدولية للتربية والثقافة والعلوم بعنوان التربية من أجل التفاهم والتعاون والسلام على الصعيد الدولي، باريس.

٣٢- اليونسكو(١٩٩١)، اتفاقية حقوق الطفل، مكتب الإعلام العام، نيويورك.

٣٣- اليونسكو(١٩٩٥)، مشروع إطار العمل المتكامل بشأن التربية من أجل السلام وحقوق الإنسان والديموقراطية المنعقد في القاهرة من ١١-١٤ ديسمبر ١٩٩٥.

٣٤- أماني محمد حسن (٢٠٠١): جماعات المصالح والسياسة التعليمية في جمهورية مصر العربية والولايات المتحدة «دراسة مقارنة»، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة عين شمس.

٣٥- أماني محمد حسن (٢٠٠٦): دراسة مقارنة لبعض الخبرات الأجنبية في تدويل التعليم الجامعي وامكانية الإفادة منها في جمهورية مصر العربية، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة عين شمس.

٣٦- أمل سعيد محمد حباكة (١٩٩٩): دراسة مقارنة للتغير التكنولوجي وإصلاح التعليم الثانوي في كل من إنجلترا والسويد وإمكانية الإفادة منها في جمهورية مصر العربية، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة عين شمس.

٣٧- أمين محمد النبوي (٢٠٠٥): التربية المقارنة-المفهوم والأهداف وطرق البحث، القاهرة مكتبة زهراء الشرق.

٣٨- انتصار محمد علي (١٩٩٢)، دراسة تحليلية لسياسة القبول بالتعليم الثانوي العام بجمهورية مصر العربية في ضوء خبرات بعض الدول، ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق – فرع بنها.

٣٩- إيمان مصطفى كفافي(٢٠٠٠): دراسة مقارنة لاتجاه التربية الدولية في الجامعات الأمريكية والجامعات المصرية، ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات الإنسانية، الأزهر

٤٠- أيمن أنور عنايات (١٩٩٩)، «نظام إعداد معلم التعليم الثانوي العام دراسة مقارنة بين كل من مصر والولايات المتحدة الأمريكية، دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث التربوية، القاهرة.

٤١- باسوارا كورواداا (١٩٨٧): التحديث والاغتراب في اليابان، في: «التراث وتحديات العصر في الوطن العربي الأصالة والمعاصرة » بحوث ومناقشات الندوة الفكرية التي نظمها مركز دراسات الوحدة العربية: بيروت.

٤٢- بدرية المفرج وآخرون (٢٠٠٧): الاتجاهات العالمية المعاصرة في إعداد المعلم وتنميته مهنياً، وحدة بحوث التجديد التتابعي، قطاع البحوث التتابعية والمناهج، وزارة التربية، الكويت.

٤٣- بدير المتولي(٢٠٠٥)، المشاركة المجتمعية في التعليم دراسة حالة إحدى المدارس التعاونية، مجلة كلية التربية بالمنصورة، ع٥٩، جـ١.

٤٤- برنامج الدبلوم العام في التربية (١٤٢٧)، الخطة الدراسية لبرنامج الدبلوم العام في التربية، جامعة الملك عبد العزيز.

٤٥- برنامج الدبلوم العام في التربية(١٤٣٠)، أضواء على برنامج الدبلوم العام في التربية، مركز النشر العلمي، جامعة الملك عبد العزيز، جدة.

٤٦- بيتر سون (١٩٧٦): تعليم الناشئين في أوروبا، تطوره، اتجاهاته، مشكلاته، الكويت: دار البحوث العلمية.

٤٧- بيومي محمد ضحاوي (١٩٨٩): دراسة مقارنة لإعداد المعلمين اليابان في الصين الشعبية، المؤتمر الثاني لكلية التربية بالإسماعلية، المعلم في مصر، كلية التربية بالإسماعلية، جامعة قناة السويس من ٢/ ١٢/ ١٩٨٩ حتى

٤/ ١٢/ ١٩٨٩.

٤٨- بيومي محمد ضحاوي (١٩٩٤): القوى الموجهة للتعليم الفني في اليابان وألمانيا ومدى الإفادة منها في مصر، مجلة دراسات تربوية، ع (٦٤) القاهرة: رابطة التربية الحديثة.

٤٩- بيومي محمد ضحاوي (٢٠٠١): التربية المقارنة ونظم التعليم، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

٥٠- تجرد بلومب: (١٩٩٢): صياغة إطار نظري للبحث المقارن في التربية، مستقبليات، ع (٣).

٥١- ثناء العاصى (١٩٩٤): دراسة تحليلية لنظام التعليم الفني في اليابان وألمانيا ومدى الإفادة منها في مصر، مجلة دراسات تربوية، ع (٦٤)، القاهرة: رابطة التربية الحديثة.

٥٢- ثناء عياش(٢٠٠٣): المدارس في العصر الأيوبي، مجلة الفيصل، ع٣١٧، جـ٢٧.

٥٣- جامعة الملك عبد العزيز (١٤٢٩)، اللائحة الموحدة للدراسات العليا في الجامعات وقواعدها التنفيذية بجامعة الملك عبد العزيز، المادة ١٢، مركز النشر العلمي، جدة.

٥٤- جامعة الملك عبد العزيز (١٤٢٩)، اللائحة الموحدة للدراسات العليا في الجامعات وقواعدها التنفيذية بجامعة الملك عبد العزيز، المادة ١٣، مركز النشر العلمي، جدة.

٥٥- جامعة الملك عبد العزيز(١٤٢٩)، اللائحة الموحدة للدراسات العليا في الجامعات وقواعدها التنفيذية بجامعة الملك عبد العزيز، المادة ١٤، مركز النشر العلمي، جدة.

٥٦- جامعة الملك عبد العزيز (١٤٢٩)، اللائحة الموحدة للدراسات العليا في الجامعات وقواعدها التنفيذية بجامعة الملك عبد العزيز، المادة ١٦-١، مركز النشر العلمي، جدة.

٥٧- جامعة الملك عبد العزيز (١٤٢٩)، اللائحة الموحدة للدراسات العليا في الجامعات وقواعدها التنفيذية بجامعة الملك عبد العزيز، المادة ١٦-٢، مركز النشر العلمي، جدة.

٥٨- جامعة الملك عبد العزيز (١٤٢٩)، اللائحة الموحدة للدراسات العليا في الجامعات وقواعدها التنفيذية بجامعة الملك عبد العزيز، المادة ١٩، مركز النشر العلمي، جدة.

٥٩- جامعة الملك عبد العزيز(١٤٢٩): اللائحة الموحدة للدراسات العليا في الجامعات وقواعدها التنفيذية بجامعة الملك عبد العزيز، المادة ٢٠، مركز النشر العلمي، جدة.

٦٠- جامعة الملك عبد العزيز (١٤٢٩)، اللائحة الموحدة للدراسات العليا في الجامعات وقواعدها التنفيذية بجامعة الملك عبد العزيز، المادة ٢٤، مركز النشر العلمي، جدة.

٦١- جامعة الملك عبد العزيز(١٤٢٩)، اللائحة الموحدة للدراسات العليا في الجامعات وقواعدها التنفيذية بجامعة الملك عبد العزيز، المادة ٢٥، مركز النشر العلمي، جدة.

٦٢- جامعة الملك عبد العزيز(١٤٢٩)، اللائحة الموحدة للدراسات العليا في الجامعات وقواعدها التنفيذية بجامعة الملك عبد العزيز، المادة ٣٢، مركز النشر العلمي، جدة.

٦٣- جلال أمين(١٩٩٩): العولمة والتنمية العربية، بيروت، مركز دراسات الوحدة العربية.

٦٤- جمال محمد أبو الوفا، ومنال رشاد عبد الفتاح(١٩٩٨): نموذج مقترح لإعداد معلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مصر في ضوء متطلبات التنمية الوطنية الشاملة، «المؤتمر الوطني السادس» تجارب عالمية معاصرة في التربية والتنمية، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، الفترة من ٢٥-٢٧.

٦٥- جمال محمد أبو الوفا وسلامه عبد العظيم حسين (٢٠٠٨): الاتجاهات المعاصرة في نظم التعليم، الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة.

٦٦- جمال محمد أبو الوفا وسلامه عبد العظيم حسين (٢٠٠٨): التربية الدولية وعالمية التعليم، الإسكندرية، دار الجامعة الجديدة.

٦٧- جمهورية مصر العربية(١٩٨٧): قانون رقم(٥٠) لسنة ١٩٧٧، بشأن دور الحضانة ولائحته التنفيذية، الهيئة المصرية العامة لشؤون المطابع الأميرية، القاهرة.

٦٨- حسام محمد مازن (٢٠١١)، الأدوار المستقبلية لكليات التربية لبناء مجتمع المعلوماتية، كلية التربية، جامعة جنوب الوادي.

٦٩- حسن إبراهيم الريس وآخرون (١٩٨٧): التعليم في اليابان، ترجمة سعد عبد الرحمن حسن، وحسن حمدي الطوبى، (ع٥) سلسلة الدراسات العلمية الموسيقية المتخصصة بالكويت: الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية.

٧٠- حسن بن عايل أحمد يحي (٢٠٠٣): الاتجاهات الحديثة في إعداد المعلم في مراحل التعليم العام في ضوء التحولات العالمية، مجلة البحوث النفسية والتربوية، كلية التربية، جامعة المنوفية، ع(٢)، س١٨.

٧١- حسن حسين الببلاوي (١٩٩٣): تربية متكاملة لتنمية متكاملة – رؤية إصلاح التعليم في ضوء متغيرات القرن الحادي والعشرين، مجلة التربية والتنمية، ع (٢)، القاهرة.

٧٢- حسن عبد العال(١٩٧٧): التربية الإسلامية في القرن الرابع الهجري، القاهرة، دار الفكر العربي.

٧٣- حكمة عبد الله البزار(١٩٩٠): الأساليب الحديثة في إعداد المعلمين، مجلة رسالة الخليج العربي، المملكة العربية السعودية: الرياض.

٧٤- حلمي علي محمد الشيباني(٢٠٠١): مشكلات رياض الأطفال في الجمهورية اليمنية من وجهه نظر المربيات، ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة بغداد.

٧٥- حمدان أحمد الغامدي، نور الدين محمد عبد الجواد(٢٠٠٥)، تطور نظام التعليم في المملكة العربية السعودية، ط٢، مكتبة الرشد، الرياض.

٧٦- خالد طه الأحمد(٢٠٠٥): تكوين المعلم من الإعداد إلى التدريب، الإمارات العربية المتحدة، العين: دار الكتاب الجامعي.

٧٧- خضير سعود الخضير (١٩٨٩): إعداد معلم رياض الأطفال – بحث مقدم إلى حلقة رياض الأطفال في الوطن العربي بين الواقع والمستقبل، القاهرة: المجلس العربي للطفولة والتنمية.

٧٨- رستم رسمي وآخرون(٢٠٠٣): تفعيل دور المشاركة المجتمعية في العملية التعليمية وسلطات المحافظات في إدارة التعليم، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، القاهرة.

٧٩- رشيدة الطاهر(٢٠٠٧)، التخطيط للتكامل بين الوحدات المستحدثة بالمدارس في ضوء المشاركة المجتمعية بمصر تصور مقترح، دكتوراه غير منشورة، جامعة عين شمس، مصر.

٨٠- رضا أحمد إبراهيم (١٩٩٨): مدخل تحليل النظم في البحث التربوي المقارن، مجلة التربية، ع (١)، القاهرة: الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية.

٨١- رمضان محمد القذافي(١٩٨٥)، «التعليم الثانوي في البلاد العربية»، المجلة العربية للبحوث التربوية، ع٢، مج٣، المنظمة العربية للتربية والعلوم والثقافة، تونس.

٨٢- زياد الجرجاوي (٢٠٠٥)،«فلسفة إعداد المعلم المسلم »، مؤتمر الدعوة الاسلامية ومتغيرات العصر، كلية أصول الدين، الجامعة الاسلامية بغزة، (٧-٨ ربيع الأول ١٤٢٦هـ، ١٦-١٧ أبريل ٢٠٠٥م).

٨٣- سعاد بسيوني وآخرون(٢٠٠٨): المدخل إلى التربية الدولية، القاهرة، المنار للطباعة والنشر.

٨٤- سعد الدين إبراهيم وآخرون (١٩٨٩): مستقبل النظام العالمي وتجارب نظام التعليم، عمان: فتوى الفكر العربي.

٨٥- سعدية بهادر (١٩٩٢): مهام معلمة الروضة ومشرفة الحضانة الواقع والمستقبل، المؤتمر الأول لتطوير برامج إعداد معلمات دور الحضانة ورياض الأطفال، القاهرة: المجلس القومي لطفولة والأمومة.

٨٦- سعودي عبد الظاهر سيد (١٩٨٣)، سياسة القبول بالمرحلة الثانوية في مصر وأثرها في تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص، ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنيا.

٨٧- سعيد الدقميري (٢٠٠٧): الطفولة بين السواء والاعاقة، العلم والايمان للنشر والتوزيع، دسوق.

٨٨- سعيد الدقميري (٢٠٠٧): التعليم الفني وخدماته الطلابية من منظور عالمي، دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع، دسوق.

٨٩- سعيد غريب محمد(٢٠٠٢): إعداد معلمات رياض الأطفال في مصر في ضوء خبرات ماليزيا والصين وألمانيا واليابان-دراسة مقارنة، دكتوراه غير

منشورة، كلية التربية، جامعة المنوفية.

٩٠- سميرة مرشد عبده(٢٠٠٥): مشكلات معلمات رياض الأطفال بالعاصمة اليمنية، ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية، جامعة الجزائر، المغرب.

٩١- سمية حيدر منصور(٢٠٠٠): دراسة مقارنة لاتجاهات إعادة هيكلة التعليم الثانوي في الولايات المتحدة الأمريكية وجمهورية مصر العربية والإفادة منها في الجمهورية العربية السورية، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة عين شمس.

٩٢- سهام محمد بدر(١٤٢١): اتجاهات الفكر التربوي في مجال الطفولة، الأردن، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

٩٣- سهير محمد صادق (٢٠٠٥): متطلبات إعداد المعلم في ضوء التحديات العالمية، مجلة دراسات في التعليم الجامعي، جامعة عين شمس، مركز تطوير التعليم الجامعي، ع(٩).

٩٤- سهيل أحمد عبيدات (٢٠٠٧): إعداد المعلمين وتنميتهم، الأردن: عالم الكتب الحديثة.

٩٥- سيد عاشور أحمد(١٩٩٦): التجربة اليابانية والتعليم محاضرات عن التعليم في القرن الحادي والعشرين، مركز دراسات المستقبل، جامعة أسيوط.

٩٦- شاكر محمد فتحي وآخرون(١٩٩٨): التربية المقارنة، الأصول المنهجية في أوروبا وشرق أسيا والخليج العربي ومصر، القاهرة بيت الحكمة للإعلان والنشر.

٩٧- شاكر محمد فتحي (٢٠٠٣): الأصول النظرية لعلم التربية المقارنة، القاهرة: بيت الحكمة للإعلان والنشر.

٩٨- شاكر فتحي أحمد، وهمام بدراوي زيدان (٢٠٠٣): التربية المقارنة – المنهج – الأساليب – التطبيقات، القاهرة: مجموعة النيل العربية.

٩٩- شبل بدران (٢٠٠٠): الاتجاهات الحديثة في تربية الطفل ما قبل المدرسة، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

١٠٠- شبل بدران وفاروق البوهي(٢٠٠٠): نظم التعليم في بعض دول العالم، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

١٠١- شبل بدران (٢٠٠٤): التربية المقارنة، دراسات في نظم التعليم، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

١٠٢- شعبان حامد على (١٩٩٩): التربية العلمية في اليابان وثقافة السالمون، مجلة التربية والتعليم، وزارة التربية والتعليم: القاهرة.

١٠٣- شيم شانغ (١٩٩٤): لمحة عن الصين والتعليم المهني والفني في بكين، مجلة الصين المصورة، الصين: بكين.

١٠٤- صادق إسماعيل (١٩٧٨): مناهج رياض الأطفال – أهميتها واتجاهاتها المعاصرة، الكويت: جمعية المعلمين الكويتية.

١٠٥- صبري إبراهيم علي(١٩٩٤): تطوير تربية طفل ما قبل المدرسة في مصر في ضوء الاتجاهات التربوية العصرية، مجلة كلية التربية.

١٠٦- صلاح السيد عبده رمضان (٢٠٠٥): تطوير نظم إعداد المعلم بكليات التربية في سلطنة عمان في ضوء معايير الجودة الشاملة، مجلة كلية التربية، جامعة بنها، ع (٦٠).

١٠٧- صلاح عبد الحميد مصطفى (٢٠٠٦): سياسة ونظام التعليم، الرياض: مكتبة الرشد.

١٠٨- صالحة سنقر(١٠٨٦): المرأة في بلاد الشام، في العصريين الأموي

والعباسي، مجلة التراث العربي، ع٦١، اتحاد الكتاب العرب، دمشق

١٠٩- صالحة سنقر(٢٠٠٥): المدرسة المجتمعية، ط١، دمشق، دار الفكر.

١١٠- عبد الجواد بكر السيد(١٩٩٥): إرادة التغيير التربوي في اليابان، الجزء الثاني، المؤتمر الثانوي الثالث للجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، كلية التربية جامعة عين شمس، في الفترة من ٢١ – ٢٣ يناير ١٩٩٥.

١١١- عبد الجواد بكر السيد (٢٠٠٣): منهج البحث المقارن – بحوث ودراسات، الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

١١٢- عبد السميع سيد أحمد (١٩٩٠): التعليم في اليابان رؤية ثقافية نقدية، مجلة كلية التربية المعاصرة، ع (١٤)، الإسكندرية: دار المطبوعات الجديدة.

١١٣- عبد الرحمن محمد أبو عمه (١٤٢٢): التعليم العالي في بريطانيا، الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.

١١٤- عبد العزيز بن عبد الله السنبل وآخرون (٢٠٠٨)، نظام التعليم في المملكة العربية السعودية، ط٨، دار الخريجي للنشر والتوزيع، الرياض.

١١٥- عبد الغنى عبود وآخرون (٢٠٠٥): التربية المقارنة والألفية الثالثة، الأيديولوجيا والتربية والنظام العالمي الجديد.

١١٦- عبد الله حسن الموسوي(٢٠٠٤): في التربية المقارنة والتربية الدولية، الأردن، عالم الكتب.

١١٧- عبد الناصر محمد رشاد(٢٠١٢): التربية المقارنة ونظم التعليم، السعودية: مكتبة الرشد.

١١٨- عرفات عبد العزيز سليمان(١٩٩٢)، الاتجاهات التربوية المعاصرة (دراسات مقارنة)، ط٣، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

١١٩- علي الحبيب(١٩٩٥): التربية واستراتيجيتها في رياض الأطفال،

الكويت، ذات السلاسل.

١٢٠- علي بن محمد سالم آل درعان (١٤٢٩)، الإدارة المدرسية الفاعلة (تأصيل – مهارات – إجراءات – اتجاهات جديدة)، مكتبة خوارزم العلمية للنشر والتوزيع، جدة.

١٢١- عمر سيد وعلي عبد المحسن (٢٠٠٨) «تقويم برامج إعداد المعلم بكلية التربية جامعة أسيوط من وجهه نظر جهات العمل في ضوء بعض المعايير المقترحة »، مجلة كلية التربية، ع١، مج٢٤، ج١، كلية التربية، جامعة أسيوط.

١٢٢- عنتر محمد أحمد عبدالعال وشعيب جمال محمد (٢٠٠٨): رؤية مستقبلية لإجراءات ومعايير الاعتماد بمؤسسات إعداد المعلم بالوطن العربي في ضوء بعض الخبرات العالمية، مجلة كلية التربية بأسوان، جامعة جنوب الوادي.

١٢٣- عهود عبد اللطيف الشايجي(١٩٨٧): دراسة مقارنة لإدارة وتمويل تعليم ما قبل المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية ودولة الكويت، ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

١٢٤- فاطمة فوزي عبد العاطي (٢٠٠٥): مؤشرات المعلم الباحث في ضوء الاعتماد والجودة، المؤتمر الثانوي السادس عشر: الاعتماد وضمان جودة المؤسسات التعليمية، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، القاهرة.

١٢٥- فتحي عبد الرسول محمد(١٩٨٩)، القوى المختلفة المؤثرة على إقبال أو إحجام المجتمع على أنواع التعليم بمصر، دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنيا.

١٢٦- فؤاد أحمد حلمي (١٩٩٨): مقدمة في التربية المقارنة، القاهرة: حورس للطباعة والنشر.

١٢٧- فهدة بنت عبد الرحمن سعد بـن سـعيد(١٤٣٢): دور المـديرة في حـل المشكلات التي تواجه المعلمة حديثة العمل برياض الأطفـال بمدينـة الريـاض، ماجستير غير منشور، كلية العلوم الاجتماعية، جامعـة الامـام محمـد بـن سـعود الإسلامية.

١٢٨- فوزي درويش (١٩٩٤): التعليم في الشرق الأقصـى الصـين واليابـان (١٨٥٣-١٩٧٢): القاهرة: دار الكتب المصرية.

١٢٩- كـارول كوبـل، وسـو بريـدي كامـب(٢٠١١): الممارسـة الملائمـة تطويرياً في برامج الطفولة المبكرة، رعاية الأطفـال وتعلـيمهم مـن المـيلاد حتـى الثامنة، الرياض، مكتب التربية العربي لدول الخليج.

١٣٠- كاظم عبد النور (١٩٩٧): النظام التربـوي اليابـاني واهتمامـه المبكـر بالتربية من أجل الإبداع: القاهرة: مكتبة الفاروق.

١٣١- كلية التربية (٢٠١١)، اللائحة الداخلية للدراسـات العليـا معتمـدة في ٢٠٠٧ المستمدة من جامعة عين شمس والمعدلة في ٢٠١١، جامعة بنها.

١٣٢- لطفي بركات(١٩٩٢): قضايا تربوية، القاهرة، العربي للنشر والتوزيع.

١٣٣- لطفية عبد الشكور الشاهي(٢٠٠٦): تجربة المملكة العربية السعودية في مجال تطوير الطفولة المبكـرة، الربـاط، المنظمـة الإسـلامية للتربيـة والعلـوم والثقافة.

١٣٤- لمكيرجى (١٩٨٥): التربيـة المقارنـة، ترجمـة محمـد قـدري لطفـي، القاهرة: دار الفكر العربي.

١٣٥- لمياء المسلماني(٢٠٠٧): تعزيز المشاركة المجتمعية لتطـوير التعلـيم العام بجمهورية مصر العربية، تصور مقترح في ضوء بعض التجـارب المعاصـرة، دكتوراه غير منشورة، مصر، جامعة القاهرة.

١٣٦- لمياء صالح الجربوع(٢٠١٢): رياض الأطفال لماذا؟، مجلة المعرفة، ع٢٠٢، الرياض، وزارة التربية والتعليم.

١٣٧- لواريز (١٩٦٢): المدخل الفلسفي للتربية المقارنة، ترجمة السيد محمد العزازي، مجلة التربية الحديثة، ع (٣)، الجامعة الأمريكية بالقاهرة.

١٣٨- لويس لوغران(١٩٩٠): السياسة التربوية، ترجمة تمام الساحلي، بيروت: المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع.

١٣٩- ليلى عبد الستار علم الدين(١٩٧٨)، المدرسة الثانوية العامة كمؤسسة اجتماعية-ودورها في مواجهة مشكلة الانفجار السكاني في مجتمعنا، ماجستير غير منشورة، كلية البنات، جامعة عين شمس.

١٤٠- محمد أحمد ناصف (٢٠٠٢): التجربة الألمانية، سلسلة دراسات في نظم التعليم، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

١٤١- حمد بن حسن الصائغ(٢٠٠٣)،«اختيار المعلم وإعداده»، مجلة المعرفة، ع٩٥، وزارة التربية والتعليم، المملكة العربية، السعودية، إبريل ٢٠٠٣.

١٤٢- محمد حسن سليمان عبد الله (١٩٨٩): دراسة مقارنة لإعداد معلمات رياض الأطفال في كل من الجمهورية العراقية والاتحاد السوفيتي، ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة المنيا.

١٤٣- محمد بن راشد الشرقي (٢٠٠٨)، «تقويم برنامج إعداد معلم العلوم في كليات المعلمين بالمملكة العربية السعودية »، مجلة رسالة الخليج العربي، ع٩٢، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض.

١٤٤- محمد بن معجب الحامد وآخرون(٢٠٠٢): التعليم في المملكة العربية السعودية رؤية الحاضر واستشراف المستقبل، ط١، الرياض، مكتبة بن رشد.

١٤٥- محمد رفقي عيسى (٢٠٠٨)، تقرير عن المؤتمر القومي لتطوير التعليم الثانوي وسياسات القبول بالتعليم العالي بمركز مؤتمرات جامعة الأزهر، المجلة التربوية، ع ٨٨، المجلد ٢٢، الكويت، سبتمبر ٢٠٠٨.

١٤٦- محمد سمير حسانين (١٩٩٣): تمهيد في التربية المقارنة، طنطا دار خليفة للطباعة.

١٤٧- محمد سيف الدين فهمي (١٩٨٥): استراتيجية مقارنة عربية وأجنبية لإعداد المعلم وتدريبه، مجلة التربية، ع(٤٥)، القاهرة: كلية التربية جامعة الأزهر.

١٤٨- محمد سيف الدين فهمي (١٩٨٥): المنهج في التربية المقارنة، القاهرة: الأنجلو المصرية.

١٤٩- محمد عاشور(٢٠١٣): المدرسة المجتمعية تعاون وشراكة حقيقية، عمان، دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع.

١٥٠- محمد عبد القادر حاتم (١٩٩٠): أسرار تقدم اليابان، قليوب: مطابع الأهرام التجارية.

١٥١- محمد قدري لطفي (ب. د) دراسات في نظم التعليم، القاهرة: مكتبة مصر.

١٥٢- محمد قدري لطفي (١٩٨٥): في التربية المقارنة، القاهرة: دار الفكر العربي.

١٥٣- محمد محمد عبد الغني حسان(٢٠٠٦): مشكلات رياض الأطفال في الجمهورية اليمنية من وجهه نظر العاملين فيها، ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الجزيرة، السودان.

١٥٤- محمد محمد على خضراوي (٢٠٠١): إعداد المعلم في جمهورية مصر

العربية وألمانيا «دراسة مقارنة»، مجلة الثقافة والتنمية، ع(٢٠)، القاهرة.

١٥٥- محمد منير مرسى (١٩٧٢): التعليم العام في البلاد العربية، دراسات مقارنة، القاهرة: عالم الكتب.

١٥٦- محمد منير مرسى (١٩٨١): المرجع في التربية المقارنة، القاهرة، عالم الكتب.

١٥٧- محمد منير مرسى (١٩٩٣): الاتجاهات المعاصرة في التربية المقارنة، القاهرة: عالم الكتب.

١٥٨- محمد منير مرسى (٢٠٠٥): التربية المقارنة بين الأصول النظرية والتجارب العملية، القاهرة: عالم الكتب.

١٥٩- مدير جامعة الملك عبد العزيز (١٤٢٨)، قرار رقم (٦/ ٤٥/ ١٤٢٨) بإلحاق جميع كليات المعلمين وكليات البنات بالجامعات إدارياً ومالياً وأكاديمياً، الجلسة (٤٥) بتاريخ ١٨/ ١/ ١٤٢٨، جدة.

١٦٠- مدير جامعة الملك عبد العزيز (١٤٣٠)، قرار رقم ٩١٥٣/ ق بشأن إنشاء كلية التربية بأقسامها بتاريخ ٢٤/ ٥/ ١٤٣٠، جدة.

١٦١- مدير جامعة الملك عبد العزيز (١٤٣٢)، قرار رقم ٧٩٦٧٠/ ٣٢/ د بتاريخ ٢٥/ ١٢/ ١٤٣٢، بشأن موافقة اللجنة الإشرافي العامة لبرامج الدراسات العليا التنفيذية على التوصية رقم (١) على المسمى الجديد لبرنامج الدبلوم التتابعي، بتاريخ ٢٠/ ٧/ ١٤٣٢، جدة.

١٦٢- مريم أبو طالب بكاري(١٤٣٢): الصعوبات التي تواجه المشرفات التربويات في تطبيق أساليب الاشراف التربوي في رياض الأطفال من وجهه نظر المشرفات التربويات والمعلمات بمدينتي مكة المكرمة وجدة، ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.

١٦٣- مصطفى الوكيل(٢٠١٢)، المشاركة المجتمعية ماهيتها وأهدافها، مجلة الثقافة والتنمية بالقاهرة، ع٥٩، جـ٥٠.

١٦٤- مصطفى متولي (١٩٨٣): القوى المؤثرة في نظم التعليم دراسة مقارنة، الإسكندرية، دار المطبوعات الجديدة.

١٦٥- مضاوي عبد الرحمن الراشد(١٤١٩): مضامين مفهوم القدوة كما تدركها معلمات رياض الأطفال ودرجة ممارستهن له، ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.

١٦٦- معهد التخطيط القومي(٢٠٠٣): التنمية المحلية بالمشاركة، تقرير التنمية البشرية، مصر.

١٦٧- مكتب المشرف (١٤٣١): جدول الفصل الدراسي الثاني لبرنامج الدبلوم العام في التربية – شعبة (ب) للعام الجامعي ١٤٣٠ / ١٤٣١هـ، دفعة (١٠)، برنامج الدبلوم العام في التربية، وكالة الجامعة للدراسات العليا والبحث العلمي، جامعة الملك عبد العزيز.

١٦٨- مكتب التربية العربي(٢٠١١): التكوين المهني للمعلم-دراسة مسحية وصفية لتجارب بعض الدول المتقدمة في مجال التراخيص المهنية للمعلمين، الرياض، مكتب التربية العربي لدول الخليج.

١٦٩- ملكة أبيض (١٩٩٣): التربية المقارنة والدولية، بيروت دار الفكر العربي.

١٧٠- منار محمد إسماعيل بغدادي (٢٠٠٠): سياسات اختيار معلمي التعليم قبل الجامعي وتوظيفهم: دراسة مقارنة بين مصر والولايات المتحدة الأمريكية، رسالة ماجستير، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.

١٧١- منى محمد أبو الفتوح (٢٠٠٦): نظام إعداد معلم المرحلة الأولى في مصر وتركيا وانجلترا، دراسة مقارنة، رسالة ماجستير، كلية البنات، جامعة عين

شمس.

١٧٢- منير عطا الله سليمان وآخرون (١٩٨١): التربية المقارنة-دراسات في نظم التعليم، القاهرة: دار الفكر العربي.

١٧٣- منير مطني العتيبي، بندر حمود السويلم(٢٠٠٢): أهداف التعليم المبكر(الرياض)بالمملكة العربية السعودية دراسة تحليلية، كلية التربية، الرياض، جامعة الملك سعود.

١٧٤- مهري أمين دياب، ودينا حسن عبد الشافي (٢٠٠٨): الإعداد التتابعي للمعلم المصري في ضوء الخبرات العالمية والنتائج الميدانية، مجلة مستقبل التربية العربية، المكتب الجامعي الحديث.

١٧٥- مي محمود شهاب (١٩٩٧): إعداد معلم التعليم العام في مصر دراسة مقارنة مع بعض الدول (فرنسا -وسويسرا)، رسالة دكتوراه، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.

١٧٦- ميرفت عبد العزيز (١٩٩٧): سنغافورة وماليزيا « العلاقة بين الديمقراطية والتنمية في آسيا »، مركز الدراسات الآسيوية، جامعة القاهرة: كلية الاقتصاد والعلوم السياسية.

١٧٧- نادية عبد المنعم(١٩٩٩): تفعيل الشراكة المجتمعية في إدارة النظم التعليمية دراسة مستقبلية على التعليم المصري في ضوء بعض الخبرات المعاصرة، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، القاهرة.

١٧٨- نبيل سعد خليل (١٩٩٥)« دراسة مقارنة لنظام رياض الأطفال في جمهورية مصر العربية وجمهورية الصين الشعبية، مجلة دراسات تربوية، ع (١٠)، القاهرة: رابطة التربية الحديثة.

١٧٩- نبيل سعد خليل(٢٠١٣): التربية الدولية أصولها وتطبيقاتها، ط١،

القاهرة، دار الفجر للنشر والتوزيع.

١٨٠- نبيل عبد الحليم متولي(١٩٨٦): مقدمه في أصول التربية الدولية، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

١٨١- نبيل عبد الخالق، وسيد سالم مرسى (١٩٩٦): نموذج مقترح لإعداد معلم التعليم الثانوي في مصر في ضوء تجربة اليابان، « المؤتمر القومي لتطوير إعداد المعلم وتدريبه، القاهرة: وزارة التربية والتعليم.

١٨٢- نبيل علي(٢٠٠٣): تحديات عصر العولمة، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب.

١٨٣- نجم الثاقب خان (١٩٩٣): دروس من اليابان للشرق الاوسط، القاهرة: مطابع الأهرام.

١٨٤- نجم الدين على مردان (١٩٨٨): الاتجاهات العالمية المتقدمة في برامج رياض الأطفال، ندوة رياض الأطفال – واقعها وسبل تطويرها في الدول الأعضاء، الرياض: مكتبة التربية العربي لدول الخليج.

١٨٥- نرمين نايل محمدي(٢٠٠٤): الاشراف التربوي في رياض الأطفال بجمهورية مصر العربية-دراسة تقويمية، ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

١٨٦- نهلة عبد القادر هاشم (١٩٩٢): دراسة مقارنة للعلاقة بين التشريعات التعليمية والسياسة التربوية في مصر وانجلترا، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة عين شمس.

١٨٧- نوال عبد العالي العتيبي(٢٠١٠): بعض المشكلات التي تواجه الإدارة المدرسية لرياض الأطفال الحكومية بمدينة الرياض، ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الامام محمد بن سعود الإسلامية.

١٨٨- هدى محمد قناوي(١٩٩٣): الطفل تنشئته وحاجاته، ط٣، القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية.

١٨٩- نور الدين عبد الجواد ومصطفى محمد متولي (١٩٩٣)، مهنة التعليم في دول الخليج العربي، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض.

١٩٠- نيقولاس هانز (١٩٩٦): التربية المقارنة، ترجمة يوسف ميخائيل أسعد، القاهرة دارالنهضة العربية.

١٩١- وزارة التربية والتعليم (١٤١٦)، سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية، ط٤، الرياض.

١٩٢- وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٢)، مشروع إعداد المعايير القومية: المعايير القومية للتعليم في مصر، المجلد ١، القاهرة.

١٩٣- وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٦): رياض الأطفال في مصر (حاضر. ومستقبل)، المؤتمر الخامس لوزراء التعليم العرب، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم،١٠-١١ سبتمبر، القاهرة.

١٩٤- وزارة التربية والتعليم (١٤٣١)، خلاصة إحصائية التعليم، نظام التعليم المركزي، الرياض.

١٩٥- وزارة التربية والتعليم(١٤٢٧)، المذكرة التفسيرية والقواعد التنفيذية للائحة تقويم الطالب، الإدارة العامة للاختبارات والقبول (بنين)، وزارة التربية والتعليم، المملكة العربية السعودية.

١٩٦- وزارة التعليم(٢٠١٧): الدراسات الاجتماعية والوطنية، المملكة العربية السعودية.

١٩٧- وزارة التعليم العالي(١٤٠٣)، تقرير دوري عن التعليم العالي في المملكة العربية السعودية، الرياض.

١٩٨- وزارة التعليم العالي (٢٠٠٠)، دليل الطالب للقبول بالجامعات والمعاهد في العام الجامعي ٩٩ / ٢٠٠٠، المجلس الأعلى للجامعات، القاهرة.

١٩٩- وزارة المعارف (١٣٩٢)، سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية، ط٤، مطابع الوزارة، الرياض.

٢٠٠- وفاء إبراهيم الصادق (٢٠٠٩): دراسة مقارنة لنظم إعداد معلم التعليم الثانوي الصناعي في كلا من مصر وكندا وماليزيا، رسالة ماجستير، كلية التربية بالسويس، جامعة قناة السويس.

٢٠١- وليد عبد الكريم صوافطة وأحمد حسن خليفة (٢٠١٠) بعنوان:« ملائمة برنامج إعداد المعلمين في جامعة تبوك لمتطلبات معلم العلوم وأثر بعض المتغيرات في أدائه المهني »، مجلة رسالة الخليج العربي، ع١١٤، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض.

٢٠٢- وهيب سمعان (١٩٧٢): دراسات في التربية المقارنة، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

٢٠٣- وهيب سمعان، ومحمد منير مرسى (١٩٧٧): المدخل في التربية المقارنة، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

٢٠٤- وهيب سمعان ومحمد منير مرسي (د.ت)، المدخل في التربية المقارنة، ط٣، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة.

٢٠٥- يزيد عيسى سورطي (١٩٩٧): المشكلات التي تواجه المعلمين العرب وحلولها، المجلة العربية للتربية، ع(٤)، تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة.

ثانياً المراجع الأجنبية

1. Afterschool Alliance (2009). Facts and research. Retrieved from http://www.afterschoolalliance.org/researchFact- Sheets.cfm.

2. Bodily. S. & Beckett. M. (2005). Making out-of-school time matter. Santa Monica. CA: Rand.

3. Halpern. R. (1999). After-school programs for low-income children: Promise and challenges. The Future of Children: When School is Out. nine (2). 82. 83. Retrieved From http://futureofchildren.org/futureofchildren/publications/docs/09_02_07.pdf

4. Halpern. R. (2002). A different kind of child development institution: The history of afterschool.

5. Hammond. C.. & Reimer. M. (2006). Essential elements of quality after-school programs. Clemson. SC: National Dropout Prevention Center Network. Retrieved from http://www.dropoutprevention.org/sites/default/files/Essential_Elements_of_Quality_Aft erSchool_Programs.pdf

6. Harvard Family Research Project (HFRP). (2008. February). After school programs in the 21st−

7. Kruczek. T.. Alexander. C. M.. & Harris. K. (2005). An after-school counseling program for high-risk middle school students. Professional School Counseling. 9(2). 160-162.

8. Personal communication with B. O’Neal. site manager. Salt Lake City Schools. Utah. January 3. 2003).

9. 100- After-School Alliance. (2003. March). Closing the Door on After-School Programs: An Analysis of How the Proposed Cut to the 21st Century Community Learning Centers Program Will Affect Children and Families in Every State. Washington. DC: The Author.

10. Departments of Labor. Health and Human Services. Education. and Related Agencies Appropriation Bill. 2004. Report to accompany S. 1356. (2003. June 26).

11. U.S. Department of Education (2005). 21st Century Community Learning Centers retrieved September 10. 2005. from http://www.ed.gov/21stcclc/.

12. Riley. D. (1994). Preventing Problem Behaviors and Raising Academic Performance in the Nation's Youth: The Impacts of 64 School Age Childcare Programs in 15 States. Madison. WI: University of Wisconsin Press.

13. Posner. J.K.. & Vandal. D.L (1994). Low-income children's after-school care: Are there beneficial effects of after-school programs? Child Development. 65. 440-456.

14. Mahoney. J.L.. & Ziegler. E.F. (2006). Translating Science to policy under the No Child Left behind Act: Lessons from the national evaluation of the 21st Century Community Learning Centers. Journal of Applied Developmental Psychology. 27 (4). 281-301.

15. U.S. Department of Education. (1999a). Keeping Schools Open as Community Learning Centers. Washington. DC: The Author.

16. James-Burdumy. S.. Dynarski. M.. & Deke. J. (2007). When elementary schools stay open late: Results from the National

17. 35- Finn. C.E.. & Hess. F.M. (2004. Fall). On leaving no child behind. Public Interest. 15. 35-56.

18. 37- Office of Management and Budget. (2010). Budget of the United States Government. Fiscal Year 2011. Washington. DC: U.S. Government Printing Office.

19. 46- Newman. F.M.. Smith. B.. Allen worth. E.. & Bryk. A. (2001). Instructional program coherence: What it is and why it should guide school improvement policy. Educational Evaluation and Policy Analysis. 23 (4). 297-321.

20. Conlan. T. (1998). From New Federalism to Devolution: Twenty-Five years of intergovernmental reform. Washington. DC: Brookings Institution Press.

21. 51- America After-School Act. H.R.3400. 105th Congress. 2nd Sess. (1998).

22. 53- Brown. C. (2001). Extended learning: What are the states doing? Principal. 80(3). 12-15.

23. Fight Crime: Invest in Kids. (2002). America's after-school choice: Juvenile crime or safe learning time. Retrieved from

24. Schweinhart. L. J. Barnes. H. V. and Weikart. D.P. (1993). Significant benefit: The High/Scope Perry Preschool study through age 27. Monographs of the High/Scope Educational Research Foundation. No.10. Ypsilanti. MI: High/ Scope Press.

25. Halpern. Robert. Sharon Deich. and Carol Cohen. 2000. Financing after-school programs. Washington. DC: The Finance Project.

26. Anderson – Butcher. D.. Lawson. II. A.. Fallara. L.. & Furano. G. (2002). Eliciting theories of change from youth care workers and youth participants. Journal of Child and Youth Care

Work. 130 – 151

27. Anderson – Butcher. D.. & Ashton. D. (2004). Innovative models of collaboration to serve children youths. families. and communities. Children & Schools. 26. 39 – 53.

28. Afterschool Alliance (2009). Facts and research. Retrieved from http://www.afterschoolalliance.org/researchFactSheets.cfm

29. Afterschool Alliance (2009). Facts and research. Retrieved from http://www.afterschoolalliance.org/researchFact- Sheets.cfm.

30. Afterschool Alliance. (2004). America after 3 PM: A household survey on afterschool in America. Working families and afterschool. A special report from America after 3 PM.

31. Afterschool Alliance. (n.d.) 21st century community learning centers federal afterschool initiative. Retrieved May 11. 2010 from http://www.afterschoolalliance.org/policy21stcclc.cfm.

32. After-School Alliance. (n.d.). About the After-School Alliance. Retrieved from: www.afterschoolalliance.org/aboutUs.cfm.

33. Aiden. E min (2008):« An Evaluation of the Aims of the Faculty School Partnership Scheme by Mathematics Student Teachers and their Mentors ». Journal of Instructional Psychology. Vol.36. No.3.

34. Baker. E. (2013). The importance of after-school programs in education reform worldwide: Making it essential in America. In T.K. Peterson (Ed.). Expanding Minds and Opportunities: Leveraging the Power of After-School and Summer Programs for Student Success (pp. 28-43). Washington. DC: Collaborative Communications Group.

35. Baker. S.. Speilberger. J.. Lockaby. T.. Guterman. K. (2010). Youth development: Enhancing

36. Batty. J.-A.. LA Point. V.. Thomas. G.. & Thompson. D. (2001). The Changing Face of After-School Programs. Retrieved from: www.princi pals.org/news/bltn_aftr_schl 901.cfm.

37. BBC News. (n.d.). Bush Approval Rating Tracker. Retrieved From: www.news.bbc.co.uk/2/hi/6038436.stm.

38. Beckett. M.. Borman. G.. Capizzano. J.. Parsley. D.. Ross. S.. Schirm. A.. & Taylor. J. (2009).

39. Structuring Out-of-School Time to Improve Academic Achievement: A Practice Guide. Washington. DC: U.S. Department of Education.

40. Blass. E.. Thornton. M.. & Rawlings. B. (2011). Future scenarios for a depressed region of England: the role of education in creating alternative futures. Foresight. 13(6). 3-17.

41. Bodily. S.. & Beckett. M.K. (2005). Making Out-of-School Time Matter: Evidence for an Action Agenda. Santa Monica. CA: RAND Corporation.

42. Boocock. Sarna Spnce (1995). Early Childhood Programs in other Nations: Goals and Outcomes. The Future of Children. vol 5 (3)

43. Braconier. H.. & Organization for Economic Cooperation and. D. (2012). Reforming Education in England. OECD Economics Department Working Papers. No. 939. OECD Publishing.

44. Brown. C. (2001). Extended learning: What are the states doing? Principal. 80(3). 12-15.

45. Building on Earlier Successes. Next in Line Are More Effective Teachers. Center for American Progress January 26. 2012.

46. -California Department of Education (CDE). (2012d). Paraprofessional requirements for Title I programs. Retrieved from http://www.cde.ca.gov/nclb/sr/tq/paraprofessionals.asp

47. Centers What Works for Programs and How Policymakers Can Help.

48. Century: Their potential and what it takes to achieve it. Issues and Opportunities in Out of School Time Evaluation (Number 7). Cambridge. MA: Author. Retrieved from

49. Chao-Hsiu Chen & Others (2009): «Analysis of a Ubiquitous Performance Support System for Teachers» Innovations in Education and Teacher International. Vol: 46. No: Four. London. November 2009.

50. -Children Now. (2001). After-school care for children: Challenges for California. Oakland. CA: Author.

51. Clemson. SC: National Dropout Prevention Center Network.

52. Clyde Chitty. (2004). Education Policy in Britain. the New Public Management and Modernization in Britain. Palgrave

53. Cobb. C.. Donaldson. M.. Lemons. R.. Mayer. A.. & New England Secondary School. C. (2010). High Leverage Policy Framework: A New England Secondary School Consortium Resource. Center for Education Policy Analysis

54. Cohen. J. (2006). Social. emotional. ethical. and academic education: Creating a climate for learning. participation in democracy. and well-being. Harvard Educational Review. 76 (2). 201-285.

55. Collingsworth. J. (2005). 21st Century Community Learning Center program: A study to evaluate the success of a program in a rural county in east Tennessee. PhD dissertation. East Tennessee State University. United States--Tennessee.

56. Comfort O. Okpala. &Others (2009): «The Effectiveness of National Board Certified Teachers: Policy Implications». Journal of Instructional Psychology. Vol.36. No.1. London.

57. Craciun. K.. & Snow-Renner. R. (2002). No Child Left Behind Policy Brief: Low-Performing Schools. Denver. CO: Education Commission of the States.

58. Decker. L.E. & Decker. V.A. (1988). Home/school community involvement. Arlington. VA: American Association of School Administrators.

59. Department of Education. Office of the Under Secretary.

60. Directions for Youth Development. 2004(101). 19-40.

61. Donnelly. M.A. (2007). Federal 21st Century Community Learning Centers: The challenges of the sustainability requirement in rural communities. PhD dissertation. University of La Verne. United States--California. Retrieved from ProQuest Dissertations & Theses: Full Text. (Publication No. AAT 3322841).

62. Donnelly. M.A. (2007). Federal 21st Century Community Learning Centers: The challenges of the sustainability requirement in rural communities. PhD dissertation. University of La Verne. United States--California. Retrieved from ProQuest Dissertations & Theses: Full Text. (Publication No. AAT 3322841).

63. Dryfoos. J. (1999). The Role of School in Children’s Out-of-School Time. The Future of Children. 117-134.

64. Dynarski. M.. James-Burdumy. S.. Moore. M.. Rosenberg. L.. Deke. J. & Mansfield. W. (2004). When Schools Stay. Open Late: The National Evaluation of the 21st Century Community Learning Centers Program. Washington. DC: U.S. Department of Education.

65. Dynarski. M.. Moore. M.. Mullen's. J.. Gleason. P.. James-Burdumy. S.. Rosenbert. L.. et al. (2002). When Schools Stay. Open Late: The National Evaluation of the 21st Century Community Learning Centers Program. First-Year Findings. Princeton. NJ: Mathematica Policy Research.

66. E- Eccles. J.. & Appleton. J. (2002). Community programs to promote youth development. Washington. DC: National Academy Press. Retrieved from http://www.nap.edu/catalog/10022.html.

67. Eccles. J.. & Appleton. J. (2002). Community programs to promote youth development. Washington. DC: National Academy Press. Retrieved from http://www.nap.edu/catalog/10022.html.

68. Eccles. J.. Barber. B.. Stone. M.. & Hunt. J. (2003). Extracurricular activities and adolescent development. Journal of Social Issues. 59. Retrieved December 26. 2005. from http://www.ws.edu/library/2005/joy.pdf

69. Education Week on the Web. (1996). Standards for after-school care piloted. Retrieved December 26. 2005 from

70. Evaluation of the 21st Century Community Learning Centers Program. Educational Evaluation and Policy Analysis.

71. Evaluation of the 21st Century Community Learning Centers Program. Educational Evaluation and Policy Analysis.

72. Farrow. R. & Joe. T. (1992). Financing school-linked. integrated services. The Future of Children. 2 (1). 56-67.

73. Fletcher. A.. &Pad over. W. (2003). After-school programs: An investment that pays off. Leadership. 32(4). 21-23.

74. Fletcher. Andria J. 2005a. Balanced. diversified and sustainable funding in afterschool programs: A formula for success. Sacramento. CA: Center for Collaborative Solutions.

75. Florida Department of Education. (2005). 21st century community learning center program: Budget summary. Tallahassee. FL: Florida Department of Education.

76. From http://www2.ed.gov/PressReleases/06-1998/21grnt1.htm

77. Gayle. C.L. (2004). After---school programs: Expanding access and ensuring quality.

78. Glenda L. Partee. President Obama's New Education Reform Plan

79. Good. Carter V. Dictionary of Education 3rd Ed. New York. McGraw-Hill. 1973.

80. H- Hofferth. S.. Bayfield. A.. Deich. S.. & Holcomb. P. (1991). National childcare survey. 1990. Washington. DC: Urban Institute.

81. Halpern. R. (2002). A Different Kind of Child Development Institution: The History of After-School Programs for

Low-Income Children. Teachers College Record. 104(2.). 178-211.

82. Hammond. C.. & Reimer. M. (2006). Essential elements of quality after-school programs Clemson. SC: National Dropout Prevention Center Network. Retrieved from http://www.dropoutprevention.org/sites/default/files/Essential_Elements_of_Quality_Af terSchool_Programs.pdf.

83. Hammond. C.. & Reimer. M. (2006). Essential elements of quality after-school programs.

84. Hanson. D. (2013). Assessing the Harlem Children's Zone. Retrieved March 24. 2013 from http://report.heritge.org/cpi_dp08

85. Harvard Family Research Project (HFRP). (2008. February). After school programs in the 21st

86. Herrera. C.. and A. J. A. Abreton. 2003. Increasing opportunities for older youth in afterschool programs. Washington. DC: Public/Private Ventures.

87. Hofferth. S.. Bayfield. A. Deich. S.. & Holcomb. P. (1991). National Child Care Survey. 1990. Washington. DC: Urban Institute.

88. Hollister. R. (2003). The growth in after-school programs. Washington. D.C.: The Brookings Institution.

89. Holt، G.. Andrews. (2002). Education in England. Wales and Northern Ireland: A guide to the system Berkshire: National Foundation for Educational research.

90. http://www.acf.dhhs.gov/programs/cse/new/pwora.htm

91. http://www.ctafterschoolnetwork.org/PDF%20Files/Americas_Afterschool_Choice_FightCrime.pdf

92. http://www.edweek.org/ew/articles/1996/10/23/08after.h16

93. http://www.hfrp.org/publications-resources/publications-series/issues-and-opportunitiesin-

94. Hurst. M. (Interviewer) & Chung. A. (Interviewee). (2005). Program Officer an-Me Chung Discusses Mott's After-School Grant-Making Strategies [Interview transcript].

95. in France. Young Children. vol.47

96. Investment in After-School Programs: Hearings before the U.S. Senate Subcommittee on Labor. Health and Human Services. Education. and Related Agencies of the Committee on Appropriations. 108th Cong.. 1st Sess. (2003).

97. James-Burdumy. S.. Dynarski. M.. & Deke. J. (2007). When elementary schools stay open late: Results from the National

98. K- Kegler. M. (2001). After-school programs are making a difference. NASSP Bulletin. 85(626). 3-21.

99. Kruczek. T.. Alexander. C. M.. & Harris. K. (2005). An after-school counseling program for high-risk middle school students. Professional School Counseling. 9(2). 160-162.

100. Lauer. P.. Akiba. M.. Wilkerson. S.. Apthorp. H.. Snow. D.. & Martin-Glenn. M. (2004). The effectiveness of out-of-school time strategies in assisting low-achieving students in reading and mathematics: A research synthesis. Aurora. CO: Mid-Continent Research for Education and Learning. Retrieved from http://sspw.dpi.wi.gov/files/sspw/pdf/ostfullsum.pdf.

101. Learning: The role of out of school programs as complements to formal learning. New

102. Linda Darling and Other.(2002) . A Guide for panel Members for preservice Teacher. Education program Accreditation. Washington. U.S.A.

103. Linda Darling –and the World Changing Policies and Practices. Routledge Taylor &Francis Group: London and New York.

104. Little. P.. & Traub. F. (2002). Out-of-School Time. Issues and Opportunities in Out-of-School Time Evaluation: A Guide for State Education Agencies

105. Lombardi. J. (2003). Time to Care: Redesigning Child Care to Promote Education. Support Families. and Build Communities. Philadelphia. PA: Temple University Press.

106. M- Miller. K.. Snow. D.. & Lauer. P. (2004). Noteworthy perspectives: Out-of-school time programs for at-risk students. Mid-continent Research for Education and Learning. Retrieved from http://www.readingrockets.org/article/15031/.- Moore. K.A.. Driscoll. A.K.. & Lindberg. L.D. (1998). A statistical portrait of adolescent sex. contraception. and childbearing. Washington. DC: The National Campaign to Prevent Teen Pregnancy.

107. Mahoney. J.. & Ziegler. E. (2006). Translating science to policy under the No Child Left behind Act of 2001: Lessons from the national evaluation of the 21st Century Community Learning Centers. Journal of Applied Developmental Psychology. 27. 282-294.

108. Margaret Clark and Pamela Munn. (1997). Education in Scotland Policy and Practice from Pre-School to Secondary. USA and Canada. London and New York

109. Marry Field. (1995). «Teacher Education in global and international education» . ERIC : Clearinghouse on teaching and teacher education . U.S.A .Washington .

110. Mc Govern. Mary Ann (1993). And Care in Early Childhood Organization for Economic Cooperation and Development The OECD Observer. Oct / Nov 1993.

111. Mc Mahan. I.D. (1992).Public preschool from the age of two: The ecole maternally

112. Miller. B. M. (2001). The promise of after-school programs. Educational Leadership. 58(7). 6-94- Sack. J. (2000. June 7). For two decades. he has been Riley's right-hand man. Education Week. 19 (39). 23.

113. Miller. B.M. (2003). Critical Hours: After-School Programs and Educational Success. Quincy. MA: Nellie Mae Education Foundation.

114. Mintz. S. (2004). Huck's Raft: A History of American Childhood. Cambridge. MA: Harvard College.

115. N- No Child Left Behind Act of 2001: Purpose; Definitions. 20 U.S.C. § 4201(2008).

116. Nash. J.K.. & Fraser. M.W. (1998). After-school care for children: A resilience-based approach. Families in Society: The Journal of Contemporary Human Services. 79. 370-384.

117. National Advisory Committee. (1998). Fight crime report: Invest in kids. Executive Summary. Washington. DC: Author.

118. National Institute on Out-of-School Time. (2009). Making the Case: A 2009 Fact Sheet on Children and Youth in Out-of-School Time. Wellesley. MA: Wellesley College Center for Research on Women.

119. National School-Age Care Alliance. (1998). the national school age care alliance standards for quality school-age care. Boston. MA: Author. Retrieved from. U.S. Department of Education. Retrieved from http://ies.ed.gov/ncee/wwc/publications/practiceguides.

120. Newman. S.A.. Fox. J.A.. Flynn. E.A.. & Christenson. W. (2000). America's After-School Choice: The Prime Time for Juvenile Crime. Or Youth Enrichment and Achievement. Washington. DC: Fight Crime: Invest in Kids.

121. Newmann. F.M.. Smith. B.. Allensworth. E.. & Bryk. A. (2001). Instructional program coherence: What it is and why it should guide school improvement policy. Educational Evaluation

and Policy Analysis. 23 (4). 297-321.

122. Nicholas. E.J.. (1983). Issues in Education London :(Haper & Row Ltd).

123. OMB Watch. (2003. July 28). Children Bear Brunt of Federal Tax Cuts. Retrieved from: www.ombwatch.org/node/1490.

124. Omnibus Appropriations Conference Report. (1998). U.S. Senate. Retrieved from: thomas.loc.gov.

125. out-of-school-time-evaluation/after-school-programs-in-the-21st-century-theirpotential- and-what-it-takes-to-achieve-it.

126. Padilla. M.. & Landreth. G. (1989). Latchkey children: A review of the literature. Child Welfare. 67. 445-454.

127. Pencil. L. (2006) Public Education Needs Civic Involvement in Learning. Acase Study of Civic Involvement in New York City 1995-2005. (An Unpublished PHD. Dissertation).

128. Peotheroe. N. (2006. May/June). Successful after-school programs. Principal. 35-37.

129. Peterson. T. (2004. July 28). Two Steps Forward and a Half Step Back: And Now What Is the Next Move in After-School in America? Retrieved from: www.afterschoolcommunitylearning.org/files/Two_Steps_Forward_and_A_Half_a_Step_Back.doc.

130. Pittman. K.. Irby. M.. Yohalem. N. & Wilson-Ahlstrom. A. (2004). Blurring the lines of

131. Public Broadcasting Service (2002). Ready to learn television. Alexandria. VA. Retrieved April 19. 2002 from http://www.ed.gov/offices/OERI/ECI/rtltv.html.

132. Quality in afterschool programs: Chicago. IL: Chapin Hall at the University of Chicago.

133. Razikin . Mohyani (1986).«Selected Malaysian Secondary School in Social Context» A Secondary analysis of Schools taupe Student back ground and Teacher Characteristics and their in Flounce an academic Achievement« Dissertation Abstracts International . vol.47.Augst..

134. Retrieved from http://www.tcrecord.org/pdf/10823.pdf.

135. Rosario. J. & Pablo. J. (2004). Rising with De Color's: Tapping into the resources of la Comunidad to assist under-performing Chicano-Latino Students. Journal of Latinos and Education. 3(1). 53-64.

136. S E Mc Cleland. (1993). Scottish Education 5-14 a parent's guide. British Library Cataloguing in Publication Data.

137. S- Seppanen. P.. Davies. D.. & Selig son. M. (1993). National study of before- and afterschool programs. Washington. DC: Office of Policy and Planning. U.S Department of Education. Retrieved from ERIC database. (ED356043).

138. Saldana. L. P.. & Menendez-Negrete. J. (2005). «Hablando» Spanish. English. and Tejano: Bilingualism and its practices. Teacher Education and Practice. 18(3). 333-345. JHHSA SUMMER 2011

139. Sana core. J. (2002). Needed: Homework clubs for young adolescents who struggle with learning. The Clearing House. 76. 98-103.

140. Seligson. M. (1991). Models of school-age child care: A review of current research on implications for women and their children. Women's Studies International Forum. 14. 577-584.

141. September 2006. Strategy Brief By Amanda Szekely and Heather Clapp Padgett.

142. Teacher Education around the (2012 (Ann Lieberman

143. Torlakson. T. (2011). A blueprint for great schools: Transition advisory team report. Sacramento: California Department of Education.

144. Tyack. D. & Cuban. L. (1995) tinkering toward Utopia: a century of public school reform. Cambridge: Harvard University Press.

145. U- United States Department of Education [USDOE]. (1988). Press release: President Clinton announces new 21st century community learning centers. Retrieved January 4. 2010

146. U. S. Department of Education. (1998). focus on learning: Promising strategies for improving student achievement. Washington. DC: U. S. Department of Education.

147. U. S. Department of Education. (2002). 21st century program manual: Excerpt from manual in draft. Washington. DC: Author.

148. U.S Department of Education. (2003). When Schools Stay. Open Late: The National Evaluation of the 21st Century Community Learning Centers Program. Washington. DC: The Author.

149. U.S. Department of education (2003). 21st Century Community Learning Centers Program: Annual performance report. Washington. DC: Author.

150. U.S. Department of Education (2005). 21st Century Community Learning Centers retrieved September 10. 2005. from http://www.ed.gov/21stcclc/.

151. U.S. Department of Education. (2003). 21st Century Community Learning Centers: Non-Regulatory Guidance. Washington. DC: The Author.

152. U.S. Department of Education. (2009b). Race to the Top Program: Executive Summary. Washington. DC: The Author.

153. U.S. Department of Education. (DOE) (2003). 21st Century Community Learning Centers: Non-Regulatory Guidance. Washington. DC: The Author.

154. U.S. Department of Education. 2002. 21st Century Community Learning Centers guidance. Washington. DC: U.S. Department of Education.

155. U.S. Department of Health and Human Services. (2006). the Personal Responsibility

156. U.S.Department of education. 1999a. Keeping schools open as community learning centers. Washington. DC: U.S. Department of Education.

157. Unger. I. (1996). The Best of Intentions: The Triumph and Failure of the Great Society under Kennedy. Johnson. and Nixon. New York. NY: Doubleday Press.

158. United Way California Capital Region. (2011a). Boys and girls clubs of greater Sacramento. Retrieved from http://www.yourlocalunitedway.

159. Vandal. D.L. & Shu mow. L. (1999). After-school childcare programs. The Future of Children. 9. 64-80.

160. Vandell. D.L. & Shu mow. L. (1999). After-school childcare programs. The Future of Children. 9. 64-80.

161. W- Williams. R. (2000). 21st Century Community Learning Centers: Providing quality after-school learning opportunities for America’s families. Washington. DC: Department of Education.

162. Wrigley. T. (2012). Achievement. Poverty and Privatization in England: Policy and Evidence. Improving Schools. 15(1).

الفهرس

